

Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares

Cómo prevenir y abordar problemas escolares
en el aprendizaje y en la conducta



Norberto Boggino
Eduardo de la Vega

Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares

Cómo prevenir y abordar problemas escolares
en el aprendizaje y en la conducta

Norberto Boggino
Eduardo de la Vega



Boggino, Norberto

Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares:
cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje
y en la conducta / Norberto Boggino y Eduardo de la Vega
1a ed. - 4a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2013.
206 p.; 22x15 cm. (Educación)

ISBN 950-808-482-0

1. Educación. I. Vega, Eduardo de la II. Título

CDD 370.7

1^a edición, abril de 2006

4^a re impresión, abril de 2013

© 2006 – **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario • Santa Fe • Argentina

Telefax: 54 341 4406892 | 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 950-808-482-0

Diseño Editorial: Adrián F. Gastelú - Ariel Frusin

Este libro se terminó de imprimir en abril de 2013

en **ART** de Daniel Pesce y David Beresi SH. | San Lorenzo 3255

Tel: 0341 4391478 | 2000 Rosario | Argentina

*A mis padres:
Gladys y Enrique.
(E dela V)*

*A mis hijos: Romina y Pablo,
por sus recientes graduaciones.
(NB)*

*Agradecemos a
directivos y docentes, psicólogos y psicopedagogos
y, especialmente, a los niños que son parte de esta obra.*

ÍNDICE

PRELIMINAR	15
PRIMERA PARTE	
La problemática de la diversidad y la integración en la escuela	21
CAPÍTULO UNO	
Escuela común y escuela especial. Distintos enfoques sobre integración y diversidad	23
1. DIVERSIDAD, INTEGRACIÓN Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA	23
2. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y MULTICULTURALISMO	24
3. INTEGRACIÓN Y ESCUELA ESPECIAL	25
4. NORMALIZACIÓN E INTEGRACIÓN	27
CAPÍTULO DOS	
Nuevas perspectivas en el abordaje de problemas escolares.	
Integración e inclusión escolar y social	31
1. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)	31
2. LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EN LAS ESCUELAS	32
3. DIFERENCIA, DÉFICIT E INTEGRACIÓN	33

CAPÍTULO TRES	
Hacia la implementación de nuevas formas de exclusión	37
1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. ¿UN NUEVO EUFEMISMO? ...	37
2. INTEGRACIÓN ESCOLAR Y GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL	38
CAPÍTULO CUATRO	
Los circuitos escolares de segregación	41
1. EL FRACASO ESCOLAR	41
2. ESCUELA, FRACASO Y SEGREGACIÓN	44
2.1. La discriminación	44
2.2. La cultura escolar y el aprendizaje	46
2.3. Los nuevos mecanismos de medicalización	49
CAPÍTULO CINCO	
Hacia una escuela en y para la diversidad	51
1. DISPOSITIVOS DE ENSEÑANZA PARA RECUPERAR LOS SABERES PRÁCTICOS. Y NARRATIVOS DE LOS ALUMNOS	51
2. LA POSIBILIDAD DEL CAMBIO	54
CAPÍTULO SEIS	
Los protagonistas del cambio. Hacia una política de la diversidad	55
1. LA MECÁNICA DEL PODER EN LA ESCUELA	55
2. LOS DIVERSOS CAMINOS DE LA INTEGRACIÓN	58
3. MICROPOLÍTICA ESCOLAR PARA LA DIVERSIDAD	62
4. NUEVAS ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR	65
SEGUNDA PARTE	
Aportes para prevenir y resolver problemas escolares.	
Hacia la construcción de equipos interdisciplinarios	71
CAPÍTULO UNO	
Cómo abordar los problemas escolares desde el pensamiento de la complejidad	73

1. COMPLEJIDAD DE LOS PROBLEMAS ESCOLARES Y FRACASO	
ESCOLAR	73
1.1. Pluricausalidad y multidimensionalidad de los problemas escolares	73
1.2. Hacia la especificidad de la problemática del aprendizaje escolar	75

CAPÍTULO Dos

Componentes de la trama de producción de problemas escolares	81
1. INTRODUCCIÓN	81
2. LOS SUPUESTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DEL DOCENTE	82
3. LOS PROCESOS ESTRUCTURALES, INSTITUCIONALES Y SINGULARES	84
4. LAS DIMENSIONES ESPECÍFICAS DEL AULA	87
4.1. El currículum uniforme y la diversidad en el aprendizaje escolar	87
4.2. El currículum uniforme y las adaptaciones curriculares desde el paradigma de la diversidad	89
4.3. Los recursos y los métodos <i>versus</i> las estrategias didácticas	93
4.4. Los modos de concebir los errores en el aula	100
4.4.1. El error como indicador didáctico	100
4.4.2. Error azaroso y error constructivo	104

CAPÍTULO TRES

Hacia la construcción de equipos interdisciplinarios	111
1. DE LA INTRADISCIPLINA A LA INTERDISCIPLINA	111
2. LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS	114

TERCERA PARTE

Casuística sobre problemas escolares, inclusión e integración de niños a la escuela común	119
--	-----

CAPÍTULO UNO

Problemas escolares y competencia cognoscitiva.	
¿Martín aprendió los números y su nombre?	121
1. APRENDIZAJE, ESTRUCTURACIÓN COGNOSCITIVA Y ENSEÑANZA	121
1.1. Análisis del caso Martín	121
2. COMPETENCIA COGNOSCITIVA Y CUALIDADES DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO (LÓGICO-MATEMÁTICO Y LINGÜÍSTICO)	124
2.1. Caso Martín: el sistema de escritura como construcción	124
2.2. Caso Martín: aprendizaje directo de los numerales y aprendizaje indirecto del concepto de número	126
3. A MODO DE CIERRE	129

CAPÍTULO Dos

Problemas escolares, negación y relaciones parentales.	
Alfredo no puede dividir	131
1. PRELIMINAR	131
2. APORTES Y LÍMITES DE LA ESTRUCTURACIÓN COGNOSCITIVA	132
3. ALFREDO NO PUEDE DIVIDIR. LOS PROCESOS INCONSCIENTES COMO OBSTÁCULOS EN EL APRENDIZAJE	134

CAPÍTULO TRES

Problemas escolares, síntoma y subjetividad. Crisis social y familiar. Análisis de casos	139
1. PRELIMINAR	139
2. PROBLEMAS ESCOLARES Y ESTRUCTURACIÓN DEL APARATO PSÍQUICO. DIEGO Y FRANCISCO NO ACEPTAN LOS LÍMITES	140
3. SÍNTOMA Y ANUDAMIENTO FAMILIAR	142
3.1. El síntoma como portador de un mensaje	142
3.2. Mara: una niña con síntoma fóbico que inhibe ciertas actividades escolares	143
4. ESCUELA Y SÍNTOMA SOCIAL	146
4.1. Crisis social, desestructuración familiar y síntomas en el niño/a	146
4.2. David, un niño depresivo con conductas hiperactivas	148
5. EL ABORDAJE DE LOS PROBLEMAS ESCOLARES	153

CAPÍTULO CUATRO

Integración en problemas del desarrollo infantil. ¿Diego es agresivo?	157
1. LA ESCUELA COMO ÁMBITO INCLUSIVO	157
1.1. Preliminar	157
1.2. Un niño con síndrome X Frágil en la escuela común. Los vericuetos de la agresividad	158

CAPÍTULO CINCO

El lugar del docente y sus efectos en los conflictos escolares. Exclusión e inclusión de Agustín	163
1. LOS TALLERES DE EDUCADORES COMO DISPOSITIVO ANALIZADOR EN UNA ESCUELA INCLUSIVA	163
1.1. Preliminar	163
1.2. Exclusión e inclusión de Agustín en la escuela	164

CAPÍTULO SEIS

Cómo abordar institucionalmente problemas escolares.	
Las escenas de violencia de Carlos	171
1. PRESENTACIÓN DEL CASO: LA VIOLENCIA DE CARLOS. CRITERIOS DE ANÁLISIS	171
2. COMPONENTES DE LA TRAMA DE PRODUCCIÓN DE LAS ESCENAS DE VIOLENCIA	173
2.1. Preliminar	173
2.2. Relaciones entre violencia, marco jurídico-político, formulación pedagógica y práctica escolar cotidiana	176
2.3. Relaciones entre la institución, la acción instituyente y lo instituido	182
2.4. La micropolítica institucional y su relación con la mecánica del poder en la escuela	184
2.5. La normatividad escolar, las estructuras de participación y los procesos de socialización	184
2.6. La intencionalidad educativa y los planteamientos orientadores de la práctica pedagógica y educativa	186
2.7. Relaciones entre pedagogía y conflicto	187

2.8. Procesos estructurales, procesos institucionales y procesos singulares	190
2.9. Diferentes manifestaciones de la violencia y posiciones relativas entre la víctima y el victimario	191
3. A MODO DE CONCLUSIONES	194
BIBLIOGRAFÍA	197

PRELIMINAR

I

La problemática de las diferencias, de la inclusión, de la integración escolar ocupa un primer plano en las preocupaciones actuales de los docentes. Dicha problemática está atravesada por un conjunto de condicionamientos sociales, históricos, culturales, institucionales, teórico-técnicos, etc., que complejizan y tensionan el escenario actual de la escuela.

En dicho escenario debe actuar el docente, y allí se impone la pregunta acerca de qué hacer *en* la escuela y qué hacer *con* la escuela. ¿Qué hacer con la escuela que normaliza y pedagogiza al sujeto social y político que ingresa a ella? ¿Qué hacer con las diferencias de los alumnos y con los mandatos institucionales? ¿Qué hacer con los saberes y valores que el docente cree tener y con su práctica cotidiana? ¿Qué hacer para trabajar en contacto con las diferencias, respetándolas? ¿Qué hacer para no crear problemas a partir de una *lectura* errónea de las conductas de los alumnos? ¿Qué hacer para no transformar un problema económico en un problema de aprendizaje o para no transformar un problema social en un problema de conducta? ¿Qué hacer para que el docente pueda respetar sus propios valores y propósitos y no traicionarse en la cotidianidad de la práctica que lo atrapa y paraliza?

En este libro no se pretende dar respuestas puntuales a todas estas preguntas, se intenta presentar y analizar, en primer lugar, los anudamientos teóricos y doctrinales vinculados a las problemáticas de la diversidad, del aprendizaje, de los problemas escolares (en el aprendizaje y la conducta) y

del trabajo docente en los contextos educativos actuales; y, en segundo lugar, interrogar a dicha práctica en lo que concierne a las formas concretas de abordaje de los problemas escolares, sus estrategias y sus dispositivos de intervención, a través de la presentación de casos.

II

El problema de la diversidad está íntimamente ligado con la problemática del aprendizaje. Según la concepción que el docente tenga sobre cómo aprende un niño o un adolescente, adoptará distintos posicionamientos con relación a la diversidad.

Qué se aprende y de qué modo se aprende son, entre otras, preguntas claves cuyas respuestas definen la posición que se tiene con relación a la práctica pedagógica y, particularmente, con relación a las diferencias, la inclusión y la integración de alumnos con dificultades en sus conductas y sus aprendizajes.

Los docentes no tendrán la misma sensibilidad ante la problemática de la diversidad si trabajan con la creencia que existe un *alumno ideal* que aprende según un proceso evolutivo y lineal, cuyas coordenadas esenciales están establecidas por la currícula, que si lo hacen considerando su subjetividad y su competencia cognoscitiva, sus diferencias individuales y sus marcas sociales. No existe ningún sujeto universal, por lo menos en el ámbito del aprendizaje, cuya naturalidad quedaría por fuera de las marcas y los condicionamientos contextuales y sociales.

Los procesos de aprendizaje adquieren formas diversas según los contextos (familiares, comunitarios, sociales) en los que viven los alumnos y la cultura que vehiculiza la escuela.¹ Los sujetos, los objetos de conocimiento y los contextos son siempre diversos, y las estrategias cognoscitivas o los procesos de aprendizaje no tienen otra universalidad o naturalidad que dicha diversidad.

Tampoco podrían ser sensibles ante las diferencias si creen que el conocimiento se adquiere solamente en la escuela. Existen una gran cantidad de

1. Lo cual no significa que no existan leyes relativas a los procesos de aprendizaje, pero estos procesos están siempre mediados por los contextos en los cuales está inmerso el sujeto y los objetos de conocimiento.

ámbitos, además de la escuela donde el niño adquiere conocimientos y realiza aprendizajes. Los medios de comunicación (la televisión especialmente), las nuevas tecnologías de la comunicación (“chat”, telefonía celular, Internet, etc.), los deportes (el club es un lugar donde se adquieren conocimientos motrices, técnicos, normas y valores, etc.), ciertas prácticas cotidianas de los niños, son algunos de dichos ámbitos.

Finalmente, ¿qué es lo que deben aprender los niños? ¿Se trata sólo de conocimientos abstractos y lógico-matemáticos o el aprendizaje también debe incluir el ámbito de la práctica, de la técnica, de los procedimientos, del arte, de los juegos? Según Jerome Bruner no existen jerarquías insalvables entre las distintas formas de conocimiento de la realidad, estableciendo dichas formas estrategias diversas de creación y constitución de mundos posibles.²

Todas estas cuestiones están ligadas también con la pregunta sobre cómo debe enseñar la escuela. Cuestión central, sin duda, si de atender la diversidad y de lograr aprendizajes significativos se trata.

La escuela podrá plantearse o no estos interrogantes y podrá también buscar o intentar formular algunas respuestas. La capacidad que posea la escuela para encontrar respuestas definirá su posibilidad de intervenir en los nuevos contextos, y educar democráticamente, es decir, a todos los alumnos por igual.

III

Abordar la problemática del aprendizaje y la diversidad implica también interrogar a la escuela en lo que concierne a su genealogía y a su historia. Es allí donde han sido constituidas las significaciones y las prácticas, los sujetos y los saberes, las ideologías y la cultura; en definitiva, todo aquello que otorga sentido a la práctica cotidiana y condiciona el despliegue del funcionamiento escolar.

Desde sus orígenes, la escuela pública ha estado abocada a introducir, con una voluntad misionera y gran eficacia, los símbolos más genuinos de la modernidad. La ciencia, tal vez el mayor de aquellos símbolos, fue

2. Bruner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial. Madrid.

convocada tempranamente al ámbito educativo para trazar los contornos de la ciudadanía y dibujar la silueta del sujeto normal.

La educación pública llevaba el mandato de introducir civilización allí donde sólo se veía ignorancia, pereza o anormalidad. Dicho mandato pretendía formar de manera homogénea a toda una masa de criollos e inmigrantes que se conformaba con el sello impreso de la diversidad.

En aquel contexto, la escuela se expandía y se afianzaban sus mecanismos de intervención. Dichos mecanismos trazaban dos vías opuestas: por un lado, permitían acceder al mundo del trabajo a una gran cantidad de sujetos que se integraban con mayor o menor éxito al funcionamiento escolar. Pero, por otro lado, estigmatizaban, excluían y silenciaban a todos aquellos que no entraban en los moldes homogéneos de la normalidad.³

Durante varias décadas, luego de su fundación, la escuela ocultó la diversidad en las aulas tras la máscara del fracaso y la anormalidad. Tal silenciamiento fue programado por la pedagogía positivista⁴ que dominó el escenario escolar desde sus orígenes, con la ayuda del discurso médico y de la psicología experimental.

Dicha negación alcanzaba en sus expresiones más extremas los diagnósticos del estigma y la discriminación. Los primeros rostros del fracaso en la escuela pública fueron los hijos de inmigrantes o de trabajadores rurales, los niños huérfanos o abandonados, los marginales, los débiles. Allí se programó la equivalencia inaugural entre aquellos alumnos de identidades diversas y la figura promocionada del niño anormal.

La homogeneización normalizadora negaba, a través de estigmatizaciones diversas (escolares, médicas, tutelares, etc.), los rasgos e identidades de muchos sectores que confluyan en la construcción de la nacionalidad.

3. Es necesario destacar que la intervención normalizadora y disciplinadora de la escuela presenta una positividad que trasciende estos mecanismos e impacta en la transformación de la subjetividad y el lazo social, especialmente si se examinan los efectos de la introducción masiva de la lecto-escritura. Según J. Enrico (2000): “*La transformación generada a partir de la intervención normalista mediante sus operaciones alfabetizadoras, significó un viraje cultural de gran importancia: los entonces sujetos interpelados políticamente desde el espacio convocante a la lucha pasaron a ser interpelados como “alumnos” desde el discurso educativo, el que los insertó en una nueva cultura configurada desde la ley escrita y ordenada alrededor de lo impreso y en especial del libro.*”

4. La pedagogía positivista, introducida en la escuela por los maestros normalistas, concebía el aprendizaje como una operación mecánica de transferencia de conocimientos, mediada por una profunda asimetría entre el adulto y el niño. Dicha asimetría delimitaba una estricta relación de poder, en la cual el aprendizaje vehiculizaba mecanismos de disciplinamiento y control.

Aquel gesto tenía como correlato la segmentación del sistema educativo, la cual trazaba caminos diferenciales en el ordenamiento escolar.

Hacia las primeras décadas del siglo XX, en Argentina por ejemplo, la escuela pública dejaba fuera de sus márgenes a un vasto sector de la población. La urgencia de extensión y centralización del sistema fue postergando la discusión sobre las distintas problemáticas de la niñez, sobre la pobreza extrema, el abandono o el delito infantil.

En dicho contexto, va a surgir una nueva corriente filosófica y pedagógica, la Escuela Nueva, que impugnará el paradigma positivista fundacional e introducirá una nueva mirada sobre el niño y la educación. La pedagogía de la Escuela Nueva concebía al niño como una singularidad activa, creativa y gozosa, en oposición al paradigma positivista que lo veía como una “tácula rasa”, pasivo y siempre posible del rigor y la adaptación.⁵

El discurso escolanovista fue precursor de una renovación en la escuela y promovió, también, a través de precursores como María Montessori, Ovide Decroly, Carolina Tobar García, entre otros, los primeros abordajes escolares de la diversidad.

La nueva pedagogía, sin embargo, pronto fue asimilada y funcionalizada por la cultura positivista de la escuela, la cual desactivaba los núcleos más revulsivos de aquel discurso y los interpretaba según el antiguo credo del normalismo fundador.⁶

Luego de su desplazamiento, el movimiento de la Escuela Nueva quedará bloqueado. Pese al hundimiento de sus principios pedagógicos en el seno de un positivismo “aggiornado”, sus fundamentos teóricos y metodológicos tendrán un fuerte impacto a nivel ideológico y cierta eficacia en la transformación de la dinámica escolar.

5. La Escuela Nueva introduce por primera vez en el ámbito de la pedagogía al sujeto del conocimiento, el cual había sido negado por la pedagogía positivista. Según ésta, el niño era una superficie en la cual todo podía inscribirse, repetirse y reproducirse. El escolanovismo al proponer al niño como una singularidad activa y creativa, introduce libertad e invención allí donde el positivismo sólo veía adaptación y reproducción.

6. “*El discurso de la pedagogía nueva impactó fuertemente en la Escuela Argentina e impulsó muchas experiencias locales que progresaron hacia su institucionalización. Tras un primer despliegue, posibilitado en gran medida por la aparición y ascenso del Yrigoyenismo, las propuestas de la Escuela Nueva fueron desactivadas y asimiladas por las prácticas vigentes, para ser desplazadas finalmente, hacia la década del treinta, por el nacionalismo católico que reivindicaba sus derechos divinos y la orientación religiosa de la educación.*” de la Vega, E. (2005) *Genealogía de la Educación Especial en la Argentina. La Constitución del dominio de la anormalidad en el ámbito de la educación.* Tesis de doctorado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

En Argentina, hacia la década del sesenta, adquieren visibilidad los caminos diversos de la integración y la exclusión, y progresan nuevos discursos que promueven una crítica radical de la escuela y señalan la urgencia de una transformación. La pedagogía crítica, la psicología genética, el psicoanálisis, la sociología tendrán un anclaje importante en la escuela y contribuirán a la transformación de sus prácticas y de sus estrategias de disciplinamiento y control.

La escuela positivista, disciplinadora y normalizadora volvió a ser impugnada desde las teorías pedagógicas y psicológicas, mientras un nuevo paradigma avanzaba desde el centro mismo de la experiencia social. La filosofía de las diferencias, la pedagogía multiculturalista, el movimiento de los nuevos sujetos sociales (campesinos e indígenas, feministas, discapacitados, las minorías sexuales, la cultura negra, etc.), impactaron en el ámbito educativo e interpelaron sus antiguos mecanismos de homogeneización y discriminación.

El renovado enfrentamiento entre el antiguo discurso normalista y las nuevas propuestas transformadoras lleva ya más de cuatro décadas. Los discursos se reeditan con nociones distintas y en escenarios diversos. En todo ese tiempo hemos visto, tras algunas experiencias democráticas signadas por su debilidad, progresar la tragedia y el trauma social.

Luego del derrumbe de los modelos políticos globalizados que instalaron una brutal agudización de las diferencias sociales, la escuela quedó envuelta en una compleja trama, que articuló las demandas de un mejor funcionamiento con la marginalidad, la pobreza y la exclusión social.

En dicho contexto, la escuela aparece muchas veces ubicada en un lugar de absoluta imposibilidad. Sin embargo, no todo se reduce al inmovilismo y la resignación. Muchas experiencias anónimas, locales, puntuales, articuladas por docentes, alumnos, padres, profesionales, etc., crean o inventan nuevas formas de trabajo escolar, que transforman y enriquecen el lazo social y la subjetividad.

En la actualidad, la escuela constituye la superficie privilegiada sobre la cual resuenan los efectos dramáticos del reordenamiento neoliberal; pero también constituye, sin duda, un espacio constantemente tensado por la voluntad de resistir, detener y transformar los efectos más alienantes del nuevo escenario social.

PRIMERA PARTE

**La problemática de la diversidad
y la integración en la escuela**

CAPÍTULO UNO

Escuela común y escuela especial. Distintos enfoques sobre integración y diversidad

1. DIVERSIDAD, INTEGRACIÓN Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Los conceptos de *diversidad* e *integración* constituyen dos pilares fundamentales que sostienen muchos de los postulados del nuevo paradigma educativo.

A partir de 1993, tras la sanción de la nueva Ley de Educación en Argentina, se iniciaron una serie de cambios en el sistema educativo, que, en muchos puntos, están inspirados en las transformaciones realizadas en España unas décadas antes. Algo similar ocurriría luego en la mayor parte de Latinoamérica.

La reforma argentina, como la española, incorporó la noción de diversidad como uno de los ejes por donde debía transitar el cambio educativo. La pluralidad y heterogeneidad de la población española, acentuada en los últimos años por el flujo de inmigrantes que llegaban a España, determinó la urgencia de la transformación de la escuela y el reconocimiento de la problemática de la diversidad y la multiculturalidad.

En Argentina, en cambio, la urgencia fue otra. La agudización de las diferencias sociales y de los procesos de marginación y exclusión determinó la necesidad de preparar a la escuela para desempeñarse en escenarios sociales muy diferentes, y con sujetos inmersos en contextos de empobrecimiento, carencia extrema y creciente marginalidad; situación que, lamentablemente, es común a toda Latinoamérica.

En dicho contexto fue introducido el concepto de diversidad. Este

concepto, que en su versión original proviene de la pedagogía crítica norteamericana vinculada a la etnografía multiculturalista, ha permeado nuestra escuela produciendo efectos diversos.

Por su parte, el concepto de integración, presente también en la reforma española, había sido retomado en nuestro país durante la década del ochenta, luego del advenimiento de la democracia y los primeros intentos de transformación de la educación especial.

2. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y MULTICULTURALISMO

La pedagogía crítica enfoca las relaciones entre la escuela y los ámbitos sociales y políticos. Indaga las relaciones entre los diferentes grupos que forman las sociedades modernas y denuncia cómo los grupos hegemónicos hacen prevalecer sus marcas de identidad (raza, género, condición social, religión, capital cultural, sexualidad, etc.). Las relaciones sociales de poder no se articulan sólo de en lo económico sino también en el ámbito de aquellas marcas subjetivas, culturales e identitarias.

Desde esta perspectiva se coloca en primer lugar la cuestión del poder, sus mecanismos y operaciones. A través de la cultura, del saber, del género, del cuerpo, se despliegan relaciones de poder en la medida en que la sociedad impone siempre, a través de sus grupos hegemónicos e instituciones canónicas, un saber, un determinado color de piel o ámbito de procedencia, una religión, en suma, todo un conjunto de rasgos, lugares y funciones que fijan una identidad.

Todas estas relaciones que vinculan a los sujetos, que definen su lugar con respecto a los otros, las encontramos, sin duda, también en la escuela. Y es allí donde la pedagogía crítica sitúa algunos ejes fundamentales, indispensables para la transformación del lazo social.

La problemática de la diversidad implica un cambio radical de la escuela, y a través de ella se busca democratizar las relaciones sociales en un contexto sumamente complejo y con altos coeficientes de marginalidad.

El respeto por la diversidad deberá ser, según el nuevo discurso transformador, el paradigma de una auténtica escuela democrática. La escuela debe asegurar la producción y reproducción de las distintas culturas que integran la sociedad, sin excluir, someter o negar.

En oposición a la voluntad homogeneizante y disciplinadora de nuestra tradicional cultura escolar, el discurso de la diversidad propone desarmar los mecanismos ocultos de la segmentación y la selección escolar.

*Para ello se define a un nuevo sujeto y a una nueva institución.
El primero, siguiendo las modernas teorías del aprendizaje,
aparece como un sujeto cuya identidad
se modela en los procesos culturales, sociales e históricos,
atravesados ellos mismos por el conflicto y las relaciones de poder.
La escuela, a su vez,
será concebida como una institución abierta, democrática, flexible,
capaz de promover estrategias institucionales
que permitan el aprendizaje
de acuerdo a las características, ritmos y necesidades
de los distintos grupos sociales,
así como también, asegure su plena inclusión social.*

3. INTEGRACIÓN Y ESCUELA ESPECIAL

La problemática de la *integración* ha sido planteada, en cambio, por el discurso de la educación especial. La escuela especial se ha encontrado, tanto en España como en Argentina, con la noción de integración a partir de la necesidad de redefinir sus contornos, sus políticas, sus estrategias y sus modos de funcionamiento.

En la base de estas redefiniciones se destaca la necesidad de situar nuevas bases para delimitar la identidad de los sujetos que reciben educación especial.

Sujetos, estrategias y políticas han sido objeto de discursos que intentan modificar la situación, sumamente compleja, que desde hace mucho tiempo presenta la educación especial.

Esta situación se ha caracterizado (y aún se caracteriza) por un doble

problema. En primer lugar, fue necesario reconocer que la población de la educación especial estaba, en gran medida, conformada por sujetos que habían sido objeto de una discriminación social-escolar. Las estadísticas oficiales hablan de cifras cercanas al cuarenta por ciento de su matrícula, pero algunos especialistas consignan cifras muy superiores. En segundo lugar, fue necesario también repensar las categorías con que la escuela interpeló e incorporó a aquellos niños que estaban afectados por algún tipo de déficit orgánico. La escuela especial, desde siempre, puso en juego estrategias que estigmatizaron al niño a partir del déficit y lo arrojaron hacia un espacio de exclusión.

Las nociones de diversidad y de integración posibilitan una forma de designar a los sujetos que elude estigmatizarlos a partir del déficit, a la vez que subrayan sus posibilidades de existencia y permiten poner en visibilidad y condensar los ámbitos cerrados de segregación y exclusión.

El concepto de integración es más bien antiguo. Nace con la educación especial misma, por lo menos en Argentina, hacia mediados del siglo XX. En sus orígenes representó el pretexto formal que permitía fundamentar la creación del circuito especial, y que, a la vez, situaba los objetivos que perseguía en sus fundamentos y el lugar al que el alumno debería finalmente acceder.

No obstante, la integración no pasó de ser una declaración de principios y la escuela especial se constituyó como un ámbito cerrado y como un inexorable destino de segregación.

El nuevo discurso de la *integración* nace junto con las transformaciones del antiguo paradigma diferencial. Dichas transformaciones se iniciaron a partir de los cambios que surgieron, hacia la década del sesenta, en los sistemas educativos de los países nórdicos, retomados más tarde por los Estados Unidos, y que recibirían luego un gran impulso debido a la acción de las asociaciones de discapacitados.

Las novedades en materia de educación especial alcanzaron, después de aquel primer desarrollo, a los organismos internacionales y desde allí fueron proclamadas a nivel mundial.

El nuevo discurso de la escuela especial pudo, en poco tiempo, imponer cambios fundamentales a las significaciones colectivas y a los sistemas escolares de numerosos países centrales.

El primero de estos cambios estuvo vinculado con un vigoroso despliegue ideológico que logró desplazar las antiguas designaciones estigmatizantes por medio de la construcción de un imaginario inclusivo. El término *discapacitado*, que sustituyó al que designaba al *nño diferencial*, significó un primer paso en ese sentido, reemplazado más tarde por el actual *nño con necesidades educativas especiales (NEE)*.

Las designaciones y las significaciones fueron acompañadas además con acciones y programas en varios ámbitos: legislación, educación, asistencia, etc. El denominador común de estas estrategias fue la lucha por la eliminación de los espacios segregados y su inclusión e integración al tejido social.

Esta transformación de la educación especial, que surgió y se consolidó en los países centrales, se inició en Argentina a partir de 1983 y alcanzó su expresión más elaborada, por lo menos a nivel discursivo, tras la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993.

4. NORMALIZACIÓN E INTEGRACIÓN

El cambio del paradigma diferencial comenzó en los países nórdicos cuando varios indicadores mostraron la inviabilidad de la educación segregada. Las investigaciones demostraban que los niños educados en escuelas especiales no progresaban más que los alumnos discapacitados que recibían educación en un ámbito común. Al mismo tiempo, cobraba visibilidad lo costoso de un sistema cuya eficacia era cuestionada por un discurso que condenó el gesto de la exclusión.

La escuela en Suecia, Noruega y Dinamarca fue transformada tempranamente siguiendo el mismo discurso renovador, que pronto irradiaría hacia el resto de los países europeos e iría a confluir con las transformaciones de la educación especial en los Estados Unidos.

La noción de *normalización*, surgida de las ideas del danés Niels Bank Mikkelsen, que inspiraron las reformas europeas, apuntaba a socializar al discapacitado en un ambiente que se acerque lo más posible al medio

normal. Se oponía así al emplazamiento de la escuela especial como un subsistema o parasistema separado, y promovía la inclusión del niño en el medio común.

En Norteamérica, la lucha contra la educación segregada se inició a propósito de la discriminación racial, y obtuvo, en los combates judiciales de los años cincuenta y sesenta, los fundamentos legales para la impugnación de la educación especial. La ampliación de los derechos constitucionales de las minorías negras, las hispánicas, y de los indios americanos fue promovida tras una fallo de la Corte Suprema de Justicia, que establecía el principio por el cual “en el campo de la educación pública la doctrina de ‘separados pero iguales’ no tiene lugar.”⁷

En la década del setenta, en un contexto impregnado por los resultados positivos de las luchas por los derechos civiles y raciales, comenzó a generalizarse en Estados Unidos, tras la promoción de nuevos fallos de la corte Suprema y el surgimiento de algunas líneas de la pedagogía crítica, la idea de educar al discapacitado en el medio de la *corriente principal* (“mainstreaming”), es decir, en el ámbito común.

En Inglaterra, un Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes elaboró, en 1978, un informe sobre “Special Educational Needs”, que inspiró la transformación de la escuela en el Reino Unido, y ha tenido una gran influencia en la configuración de muchas de las políticas actuales en materia de educación especial.

El Informe Warnock ha sido tomado asimismo como uno de los fundamentos para la elaboración de la reforma de la escuela en España, la cual ha servido, según hemos dicho, como modelo para la transformación del sistema educativo en Argentina y en varios países Latinoamericanos.

7. Se trata del caso Brown contra el Consejo de Educación (1954). Cf. Page Johnson T. (1985) *The Principal's Guide to the Educational Rights of the Handicapped Students*. National Association of Secondary School Principal. Virginia.

El informe Warnock adoptó un concepto mucho más amplio de educación especial que el vigente hasta entonces.

Dicha ampliación se deduce de la nueva definición, que hacia del sujeto de la educación especial un niño con necesidades educativas especiales.

Esta definición descarta la antigua separación entre niños normales y anormales, de la misma manera que se opone a la formulación de diagnósticos,

y plantea que éstos sean sustituidos por

la “descripción detallada de la necesidad especial en cuestión.”⁸

El trabajo del Comité afirmaba también que los debates tradicionales sobre la integración se realizaban en torno a sólo un dos por ciento de los niños escolarizados que recibían educación en instituciones especiales. El debate se centraba en la posibilidad de que esos niños fueran o no integrados en la escuela común. Sin embargo, sostiene el Informe Warnock, existe una cantidad mayor de niños, aproximadamente un veinte por ciento, que tienen algún tipo de necesidades educativas especiales y que deben abordarse en el medio común.

De esta forma, la educación especial adquiriría otras dimensiones y podría desplegarse tanto en una institución especializada como en la escuela común.

Las características de las necesidades educativas de los niños determinarán que la intervención sea permanente o temporal, en un ámbito especializado o en el medio común.⁹

8. Warnock, M. (1987) “Encuentro sobre necesidades de educación especial. Guía breve del informe del Comité de Investigaciones sobre Educación de Niños y Jóvenes Deficientes”. En *Revista de Educación*. N° Extraordinario. P. 31. Madrid.

9. “Puede ocurrir que en una escuela ordinaria haya niños cuyas necesidades educativas exijan que, al menos durante parte del día, sean retirados de la clase normal para recibir una enseñanza especial, como actualmente ocurre con los que necesitan una educación asistencial. Para unos niños, la enseñanza especial quizás ocupe la mayor parte o incluso la totalidad de la jornada, durante todo el período de escolaridad; para otros, tras un período de tiempo relativamente corto, acaso terminen estas breves ausencias de la clase ordinaria. Es en la utilización de las clases y unidades especiales mencionadas, a las que el niño acude durante parte o la totalidad de la jornada escolar, donde la marginación y la flexibilidad de las escuelas ordinarias se pondrán de manifiesto.” Ibid, p. 55.

Por otra parte, la disminución de la población escolar de las instituciones especiales, debido a los mejores enfoques preventivos y asistenciales, haría posible la reconversión de algunas escuelas en Centros de Recursos, destinados a ofrecer asesoramiento y apoyo, en el marco de la educación especial.

CAPÍTULO Dos

Nuevas perspectivas en el abordaje de problemas escolares. Integración e inclusión escolar y social

1. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

El concepto de *necesidades educativas especiales* ha permitido ampliar las fronteras de la educación especial, así como también fundamentar las nuevas formas de su intervención en la escuela común.

Este concepto permite distinguir dos tipos de problemáticas:

- La primera se relaciona con la población paradigmática de la escuela especial. Preferimos referirnos a ella utilizando la noción de *problemas del desarrollo infantil*, acuñada por A. Jerusalinsky, que alude a un conjunto amplio de cuadros genéticos, neurológicos, psicológicos, motores, metabólicos, etc.
- La segunda, se refiere a los problemas *transitorios* en el aprendizaje, que por razones pedagógicas, psicológicas, sociales, culturales, etc., puede presentar un alumno a lo largo de su historia escolar.

Las necesidades educativas especiales encuentran su especificidad en el nuevo mapa que dibuja la transformación educativa. Allí, los pilares de la escuela tradicional: la homogeneización, la segmentación, el disciplinamiento rígido, han sido sustituidos por los nuevos principios del mandato democratizador. La segregación hacia ámbitos separados es reemplazada por la integración en el medio común; el enfoque médico, por el abordaje pedagógico-escolar del alumno con problemas escolares; el trabajo aislado

del docente, por el trabajo en equipo junto a otros profesionales. Las intervenciones preventivas, asimismo, ocupan su lugar junto a la asistencia, ya sea ésta escolar, médica o social.

La escuela especial está llamada a intervenir a propósito de la inclusión de niños con problemas del desarrollo infantil que se encuentren en condiciones de ser integrados en la escuela común.

La relación entre la escuela especial y la común cambia radicalmente, siendo el pivot de la nueva articulación el concepto mismo de necesidades educativas especiales, en la medida en que regula, de ahora en más, los flujos e intercambios entre ambos sistemas.

2. LOS EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS EN LAS ESCUELAS

El nuevo paradigma que busca articular el sistema especial con la escuela en su totalidad, otorga un lugar privilegiado a los equipos interdisciplinarios. El Acuerdo Marco para la Educación Especial¹⁰, firmado en 1999 por los Ministros de Educación provinciales y el Ministro de Educación nacional en Argentina, define el nuevo perfil de los equipos interdisciplinario en los siguientes términos:

Los equipos interdisciplinarios deberán:

- “Contribuir a la transformación de las prácticas profesionales de los equipos docentes (...).”
- “Aplicar estrategias para la prevención e identificación de las necesidades educativas especiales de todos los alumnos, su evaluación, intervención y seguimiento (...) a lo largo de todos los niveles del sistema educativo y del sistema no formal.”
- “Garantizar la retención de todos los alumnos en los establecimientos comunes (...).”

10. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998) *Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documento para la Concertación*, Serie A, Nº 19.

- “Realizar diagnósticos que permitan identificar zonas o regiones de riesgo socio-pedagógico y programar acciones de intervención selectiva en estas áreas, para optimizar el uso de los recursos.”
- “Disponer de recursos humanos calificados y suficientes para atender las complejas necesidades que plantea la heterogeneidad de la población y sus necesidades especiales.”

Para la realización de los objetivos citados se procederá:

- “al fortalecimiento de los equipos interdisciplinarios”, y
- a “redistribuir los recursos humanos especializados para el apoyo a la educación general, con políticas de asignación de puestos de trabajo en las zonas o regiones que más lo necesitan.”

Es evidente que ha habido en el proyecto de la transformación educativa una apuesta muy fuerte para introducir a los profesionales de la escuela especial, esta vez en un ámbito más amplio, trascendiendo el espacio cerrado que caracterizaba hasta entonces su inserción.

Los nuevos espacios y los nuevos roles de estos profesionales responden a la necesidad de un ordenamiento del aparato escolar que incorpore las nuevas propuestas de gestión institucional, de trabajo interdisciplinario, de enseñanza, de evaluación, etcétera.

El nuevo ordenamiento apunta a introducir en la escuela, con espíritu racionalizador y la mayor eficiencia posible, a los especialistas de la escuela especial: psicólogos, psicomotricistas, psicopedagogos, estimuladores tempranos. De esta forma, se programa el trabajo interdisciplinario y en equipo para asegurar la atención a la diversidad. No obstante, la interdisciplina no es una tarea sencilla y existe una gran cantidad de obstáculos que impiden su desarrollo en el ámbito escolar.

3. DIFERENCIA, DÉFICIT E INTEGRACIÓN

Finalmente, un obstáculo fundamental que debe ser superado para trabajar en los escenarios complejos que supone la diversidad subjetiva, cultural y social, lo constituye la *equivalencia* entre déficit y diferencia,

prácticamente generalizada y de mucha pregnancia en el imaginario escolar y social.

Es posible que un niño perteneciente a un sector marginado y con fuertes carencias económicas en su medio familiar-social no aprenda a leer y escribir a los 5 ó 6 años, como lo logran los niños de la clase media urbana. Pero ello no supone necesariamente un déficit en términos absolutos, puesto que ese niño desarrolla otras estrategias cognitivas, tiene otros tiempos (psico)lógicos, otros conocimientos, que deben ser valorados en su positividad. Es frecuente, por ejemplo, que desde muy pequeños operen matemáticamente en su vida cotidiana (restando, sumando, dividiendo o multiplicando), aunque no conozcan los algoritmos que permiten graficar esas operaciones básicas; o también ocurre a menudo que desarrollan una inteligencia motriz más avanzada que la de los niños de otros medios, debido a las actividades que realizan en sus espacios comunitarios de socialización (fútbol, carreras, juegos y destrezas motrices en contextos naturales, etc.).

*Por ello, las diferencias que existen
son siempre relativas
y no deben ser marcadas con el estigma negativo del déficit.
La positividad de las diferencias
que se establecen en la escuela
según la heterogeneidad de sujetos y contextos,
debe ser recuperada por una escuela
que se pretende democrática y respetuosa de la diversidad.*

En el ámbito de los *problemas del desarrollo* ha sido planteada también la necesidad de una ruptura con este paradigma que identifica diferencia con déficit, falta o negatividad.

Algunos autores han propuesto concebir a la discapacidad como una posibilidad de existencia y no como una falta de existencia.

Carlos Skliar se aparta radicalmente de todas las significaciones instituidas sobre la sordera cuando define a la misma como una experiencia visual. Los sujetos sordos, afirma Skliar, han construido históricamente una cultura, con un lenguaje propio, una literatura propia, chistes, poesía, etc.

y, por lo tanto, desconocer la positividad de este capital simbólico implica desconocer la identidad más esencial de las comunidades sordas.¹¹

Desde esta perspectiva se abren una serie de cuestiones nuevas, vinculadas a las relaciones que se establecen con aquellos grupos que portan marcas de identidad distintas.

A partir de considerar la discapacidad desde la positividad de estos planteos, es posible pensar otros destinos para el cuerpo y el sujeto. Dichos destinos promueven la experiencia de la discapacidad, lejos del estigma, en tanto que modos singulares de existencia, en tanto que posibilidad. En este sentido podemos pensar en los sujetos ciegos, por ejemplo, pero también en aquellos con Síndrome de Down, parálisis cerebral, etcétera.¹²

11. Skliar, C. (1998) “Os Estudos surdos em educacão. Problematisando a normalidades”, en *Alternativas. Debates actuales en educación especial*. Pp. 265-290. L. A. E. San Luis.

12. En la Tercera Parte de esta obra ampliaremos acerca de este punto a través de la presentación de casuística sobre integración de niños con problemas del desarrollo.

CAPÍTULO TRES

Hacia la implementación de nuevas formas de exclusión

1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. ¿UN NUEVO EUFEMISMO?

Desde distintos lugares han sido formuladas críticas al discurso oficial sobre la diversidad y la integración escolar.

En una investigación reciente, hemos señalado la posibilidad de que la noción de *necesidades educativas especiales* permita introducir en la escuela nuevas formas de segregación.¹³ Ubicábamos dicho punto de fuga, en la equiparación que esta noción hace entre problemas del desarrollo y problemas de aprendizaje. Estos últimos, la mayoría de las veces son el producto de una cultura escolar homogeneizante, disciplinadora y con una fuerte tendencia hacia la selección social.

Según el paradigma de la diversidad, todos los recursos escolares deben estar diseñados de forma flexible, plural, equitativa y abierta a la interrogación permanente sobre sus formas de procesar la educación. Cabe preguntar entonces: si la escuela debe ser lo suficientemente flexible en sus estrategias, abierta a la heterogeneidad y contenedora de la diversidad de su población, ¿qué es lo *especial* que necesitan estos niños más allá de aquella apertura, flexibilidad, equidad y pluralidad?

Y por otra parte, los niños que “fracasan en la escuela” ¿tienen necesidades educativas especiales o tienen otro tipo de necesidades? La pobreza,

13. de la Vega, E., *Genealogía de la Educación Especial en la Argentina*, obra citada.

el desamparo social, la falta de trabajo, ¿no quedan ocultos, o elegantemente disimulados, por esta nueva categoría de la educación integradora?

La atribución de necesidades educativas especiales a niños que fracasan en la escuela común, podría “psicologizar” o “pedagogizar” una problemática social.

La ambigüedad que se introduce cuando esta noción se aplica al fracaso escolar, parece invisibilizar problemáticas sociales que van más allá de la realidad escolar.

Es posible, a partir de esta contradicción, imaginar un nuevo escenario constituido por nuevos circuitos diferenciales, cuyos destinatarios sería los niños estigmatizados por el fracaso escolar, contenidos ahora por la nueva escuela integradora con el apoyo de la educación especial.

Ésta podrá recibir en sus nuevos sistemas de “apoyo”, sustitutos modernos de los ya devaluados grados de recuperación o radiales, a los niños en cuestión, para ejercitar en un espacio segregado los problemas que no logran resolver con su docente y sus compañeros del aula común.

En esta escena, que no es descabellado imaginar, los espacios segregados se mantienen y refuerzan por la intervención “altamente especializada”¹⁴ de los docentes especiales y de los profesionales que integran los equipos interdisciplinarios de la escuela especial. La ciencia, integrada ella también en el seno de estos equipos, otorgaría el sello de garantía al nuevo ordenamiento institucional.

2. INTEGRACIÓN ESCOLAR Y GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL

En la actualidad, las nociones de diversidad, integración e inclusión contrastan fuertemente con la voluntad homogeneizante y segregadora de los tiempos fundacionales y, seguramente, han contribuido y contribuyen a democratizar la escuela y sus estrategias de promoción.

¹⁴ Documento Materiales de Trabajo para la Elaboración de un Acuerdo Marco para la Educación Especial, op. cit., Anexo 3.

No obstante, es necesario señalar algunas contradicciones, que surgen tras la irrupción del nuevo paradigma de la diversidad.

Resulta paradójico constatar que dicho paradigma se instaló en la Escuela Argentina al mismo tiempo que triunfaba, prácticamente en todo el mundo, el modelo económico neoliberal. Mientras se pedía a la escuela que integre, que incluya a los niños de rasgos, identidades y contextos diversos, que transforme sus prácticas expulsivas y segregadoras, desde las políticas económicas y sociales se acentuaban, por otro lado, los efectos devastadores de la más terrible exclusión. La falta de trabajo, la desocupación, la recesión destruían a muchas familias argentinas, impactando en la fisonomía de la escuela y transformando su funcionamiento habitual.

En el escenario de esta salvaje exclusión se interpeló a la escuela para que integre, incluya, atienda las diferencias y eduque democráticamente a todos los sujetos respetando sus rasgos de identidad.

En este contexto, la noción de diversidad ha tenido efectos concretos, que no son siempre los de la promoción de la pluralidad subjetiva y social en la escuela sino que, en muchos casos, se trata sólo de tolerancia, cuando no de despreocupación y abandono, hacia los sectores escolares tradicionalmente estigmatizados y marginados por los mecanismos de selección escolar.

Adriana Puiggrós escribía hace algunos años, tal vez en el punto mismo en que el drama social alcanzaba su expresión más aguda, sobre esta estrategia del abandono: “*Hoy hay –dice Puiggrós en 1999– cada vez más gente que no sabe leer; cada vez más chicos que están matriculados en las escuelas pero concurren algunos días por mes o se quedan en el patio o repiten o están por debajo del cincuenta por ciento en los niveles de aprobación de las evaluaciones. Hoy el fracaso escolar es una vergüenza nacional. (...) La tendencia institucional es a excluir y a ocultar los mecanismos de exclusión. Un gesto muy fuerte es que el Estado abandona a los niños y a los docentes adentro de las escuelas como si fueran aguantaderos de seres a los cuales no hay dónde poner.*”¹⁵

15. Puiggrós, A. (1999). “Las zonas donde el alfabeto no entra”. En Suplemento Zona. Diario Clarín, 10 de Enero de 1999.

En este sentido, el discurso de la diversidad, de origen noble, sin duda, puede ser funcionalizado para inaugurar nuevas formas de selección y exclusión escolar.

La exclusión, que antes desplazaba al niño hacia afuera de la escuela (escuela y grados de anormales, escuela diferencial, especial, etc.), puede emplazarse ahora en el interior de la misma, creando circuitos diferenciales que contengan a los sobrantes del nuevo ordenamiento global.

CAPÍTULO CUATRO

Los circuitos escolares de segregación

1. EL FRACASO ESCOLAR

El fracaso en la escuela constituye un fenómeno sumamente complejo que resulta de condiciones sociales, culturales, históricas e institucionales. Abordar dicha problemática implica una empresa mayor, que excede los límites de este trabajo.

Sin embargo, la problemática del fracaso escolar interpela al paradigma de la diversidad, especialmente en lo concerniente a los mecanismos selectivos y normalizadores de la escuela, así como también con relación a los flujos expulsivos que conducen hacia los circuitos escolares de exclusión.¹⁶

Es necesario señalar, no obstante, que la escuela pública ha tenido, desde sus orígenes, una voluntad integradora e igualadora que ha prevalecido históricamente sobre sus mecanismos de segregación y exclusión.

Diversas investigaciones recientes¹⁷ han mostrado, desde distintas

16. En el trazado de dichos flujos intervienen generalmente las carencias más extremas (pobreza, abandono, marginalidad) junto a problemáticas complejas de la subjetividad infantil.

17. Cf. Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires; Elichiry, N. (1990) “Escuela y apropiación de contenidos”. en *Propuesta Educativa*. Año 2. Número 3/4. FLACSO (sin lugar); Elichiry, N. (1991) *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile; Ferreiro, E. (1993) “Alfabetización de los niños en América Latina”. En *Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe*. Boletín 32. Chile; Ferreiro, E. (1987) “El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares”. En *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Nueva Visión. Buenos Aires; Lus, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós, Buenos Aires. En el extranjero se destacan:

perspectivas, la dimensión que alcanza el fracaso escolar en Argentina, así como también los mecanismos que lo producen, junto a las coordenadas que determinan su racionalidad.

Según estadísticas oficiales, en el nivel primario, los mayores índices del fracaso coinciden con las zonas más postergadas y éste se manifiesta, especialmente, a través de la repitencia y la sobreedad. En Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Santiago del Estero, cerca del veinticinco por ciento de los niños repiten el primer grado de la Educación General Básica¹⁸, mientras que en el conurbano bonaerense las cifras de la deserción se concentran en los grados superiores como efecto de la sobreedad.¹⁹ Por otra parte, la repitencia localizada en el primer año de la escolarización básica es notablemente superior a la media del país, fenómeno que conduce a interrogar las formas en que el dispositivo escolar incorpora a los sujetos, especialmente, en cuanto a la enseñanza del cálculo y la lectoescritura inicial.

Otras investigaciones han señalado una cara muchas veces oculta del fracaso en el ámbito escolar. Se trata del abandono dentro de la misma escuela, y de la exclusión resultante, debido a la falta de expectativas por los aprendizajes de los alumnos en determinados contextos escolares y sociales.²⁰ Esta realidad, a la cual ya hemos aludido en el capítulo anterior, muestra que es posible permanecer en las escuelas y seguir marginado de los procesos que posibilitan al niño el acceso al conocimiento y la construcción de la identidad.

Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*: Morata. Madrid; Rockwell, E. (1986) “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En Rockwell, E.y R. Mercado, *La escuela, lugar de trabajo docente*. Cuadernos de Educación 2. Departamento de Investigaciones educativas. DIE. México; Bourdieu, P. y J. C. Paseron (1979) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México; CRESAS (1972) *El fracaso escolar*. 1era. ed. en francés; Varela, J. y F. Alvarez Uriá (1991) *Arqueología de la escuela*. La piqueta. Madrid.

18. El índice de repitencia más elevado de Argentina se da en la provincia de Corrientes (veintiocho coma ocho por ciento). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996) *Anuario Estadístico Educativo*. Cuadro P. 4, p. 163.

19. Ibídem.

20. Según Cecilia Braslavsky: “*Los niños y jóvenes de la región aprendían y siguen aprendiendo, pese a algunas modestas mejoras, menos del cincuenta por ciento de lo básicamente esperable de acuerdo con las expectativas oficiales.*” Braslavsky C. (1999) *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana. Buenos Aires, p. 43.

*La repetición, la sobreedad y el abandono,
en tanto indicadores del fracaso escolar,
confluyen también en el trazado
de los circuitos escolares de la segregación en la escuela común.
La escuela especial ha participado, y participa aún,
en dicho ordenamiento, desplegando y reactualizando
los mecanismos que aseguran su intervención.*

En el proyecto de transformación de la Educación Especial en Argentina, como ya hemos indicado, se tomó como punto de partida la necesidad de transformar dicha situación.

El Documento Base que sirvió para la elaboración del Acuerdo Marco para la Educación Especial²¹ señalaba que el cuarenta y dos coma siete por ciento de la matrícula primaria de ese subsistema estaba representada por niños que tenían un diagnóstico de Discapacidad Mental Leve, cifra que en algunas provincias subía hasta el sesenta por ciento.

*La categoría de Discapacitado Mental Leve
ha funcionado, según el mismo documento,
como un eufemismo que disfraza los efectos más nefastos
de la discriminación y la segregación escolar.²²*

No obstante, más allá de los eufemismos, y en contradicción con la voluntad integradora del discurso oficial, encontramos aún, en el interior mismo de la escuela, las coordenadas que ordenan y sancionan los lugares de aquella exclusión. La categoría de Discapacitados Sociales, de mucha pregnancia en el imaginario de la escuela especial y que figura en algunos reglamentos oficiales²³, parece blanquear la ecuación recurrente que asimila el fracaso en la escuela con la pobreza y la marginalidad.

21. Documento *Materiales de Trabajo para la Elaboración de un Acuerdo Marco para la Educación Especial*, op. cit., Anexo 3.

22. “En su gran mayoría estas situaciones de fracaso escolar reflejan el resultado de una propuesta pedagógica homogeneizadora, que no toma en cuenta la diversidad de capital cultural inicial con que vienen los niños y las carencias relativas en esta área de los que provienen de condiciones sociales desfavorables. Las escuelas de educación especial funcionan en estos casos como el último eslabón de una cadena de segmentación del sistema educativo.” Ibídem.

23. Ver el *Reglamento de Escuelas Especiales de la Provincia de Santa Fe*.

2. ESCUELA, FRACASO Y SEGREGACIÓN

Más que señalar que el mapa del fracaso escolar coincide con el mapa de la pobreza, debemos identificar cuáles son los mecanismos mediante los cuales se produce dicha vinculación. En principio, encontramos tres vías que orientan hacia los caminos del fracaso. Dichas vías pasan por:

- la *discriminación*,
- algunos determinantes duros de la *cultura escolar*; y
- los nuevos mecanismos de *medicalización*.

2.1. La discriminación

La discriminación constituye la expresión más descarnada y brutal del rechazo del otro, en tanto portador de rasgos de identidad distintos a los instituidos en un grupo, clase o cultura.

La escuela despliega una multiplicidad de estos recursos a través de los alumnos y a través de los directivos y docentes que asisten diariamente e interactúan en ella. Se trata, en realidad, de hechos sencillos pero de fuerte impacto en la subjetividad: una sonrisa, una mirada, una palabra, puede simbolizar un reconocimiento o el rechazo más radical.

Carina Kaplan, en una investigación en la que vincula la subjetividad del docente con las trayectorias educativas, indaga las concepciones de éstos sobre la inteligencia de los alumnos, y la eficacia que se despliega tras la formulación de dicha subjetividad.

El cálculo inconsciente que realizan los docentes sobre las probabilidades de éxito o fracaso de los alumnos está, muchas veces, impregnado por estigmatizaciones de clase, raza o nacionalidad. Dicho cálculo genera un sentido de los límites en los alumnos que funciona como un efecto Pigmalión. Según Kaplan, “El sentido de los límites es esa anticipación práctica de los límites adquiridos en la experiencia escolar, que lleva a los alumnos a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos. Lo cual tiene como consecuencia que algunos alumnos, en especial de sectores vulnerables, tiendan a atribuirse lo que se les atribuye, rechazando lo que les es

negado bajo las premisas, entre otras, del ‘esto no es para mí’ o ‘fracasé porque la cabeza no me da para el estudio’, (por ejemplo).”²⁴

Una docente describe a una niña, alumna suya, que pertenecía a una familia muy humilde, no tenía padre, y atravesaba por serios problemas de escolarización, en los siguientes términos: “era bruta, desprolija y tenía problemas de dicción. Le decían bruja. Yo le dije que tenía que venir más arreglada porque le decían de todo”.

La madre de la niña acusa a la docente de que no le presta suficiente atención, a lo cual ésta le responde que “tiene derecho a cambiarla de escuela”. La alumna pasa entonces a otra escuela, donde pronto se integra y, finalmente, se gradúa.

Un episodio, ocurrido al poco tiempo de su ingreso a la nueva escuela, muestra el sufrimiento de la niña, junto a los motivos de su inhibición escolar: tras recibir la consigna de construir una viñeta, realiza una inusual producción, muy rica en cuanto a los contenidos textuales y narrativos, que jalona el comienzo de su progreso escolar. Se trataba de una historia de discriminación que dejó perplejas a las docentes, pero que también impactó en cuanto a sus efectos de significación.²⁵

Este caso, que tuvo “final feliz”, pudo haberse deslizado, no obstante, hacia otros destinos. La escuela especial se mostraba como alternativa siempre posible en el horizonte de esta historia escolar. De hecho, en muchos momentos del proceso de integración de la niña se pensó en esa posibilidad.

La discriminación que estigmatiza pautas culturales de clase, género, color de piel, etc., atraviesa a la escuela, aunque sus efectos estén amortiguados por el principio de igualdad que entronizó la cultura de la modernidad. En aquellas ocasiones en que los desencuentros son recurrentes y el futuro sólo se muestra como un callejón sin salida, tales amortiguamientos dejan de funcionar y el drama se desliza hacia un destino de exclusión.

24. Kaplan, C. (1977) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

25. En la Tercera Parte de esta obra presentaremos con más detalles este caso.

2.2. La cultura escolar y el aprendizaje

Veamos ahora cómo la escuela puede contribuir en la producción del fracaso escolar. Dicha participación se hace posible en tanto la cultura escolar promueve formas específicas de producción y apropiación del conocimiento que favorecen a determinados sectores sociales.

Hemos situado ya algunas características de nuestra escuela, especialmente su impronta homogeneizante, disciplinadora y selectiva. Debemos completar ahora este cuadro con algunos rasgos que definan, en el interior de dicha cultura, la especificidad de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Cabe señalar aquí que la mayoría de las investigaciones han caracterizado a la enseñanza como una práctica verbalista, expositiva, que apela generalmente al recurso memorístico (mecánico) y transita por los carriles de la abstracción y el saber lógico-formal.

*Este teoricismo de la escuela,
que privilegia ciertas áreas del conocimiento,
descarta no sólo los saberes prácticos de los alumnos
vinculados a sus estrategias de vida,
sino también, aquellos saberes significativos
que enmarcan y dan sentido a su identidad.*

Por otra parte, desjerarquiza ciertas disciplinas que están más vinculadas con los intereses de los chicos, las cuales posibilitarían un acceso más rico a la abstracción/formalización y a la interpretación.²⁶ Disciplinas como la educación física, el arte, las tecnologías, las ciencias sociales, etc., han sido históricamente desjerarquizadas en el ámbito de la escuela, reducidas a espacios ritualizados y, la mayoría de las veces, vaciadas de contenidos y utilidad.

26. No pretendemos negar que el trabajo teórico, la formalización, deba ser uno de los objetivos de la escuela. Creemos, tal como lo afirma Bruner, que la escuela “transforma el aprendizaje en un acto *per se*, libre de los fines inmediatos de la acción, que prepara al estudiante para la serie de cálculos de lejano resultado que se necesitan para la formulación de ideas complejas”. Bruner, J. (1969) *Hacia una Teoría de la Instrucción*. UTEHA. México, p. 201. No obstante, entendemos que el trabajo de formalización/abstracción no puede prescindir de los saberes prácticos o narrativos de los niños en el proceso mismo de su construcción.

Desde distintos ámbitos teóricos, especialmente desde aquellos vinculados a las teorías socioculturales del aprendizaje, han sido formuladas serias impugnaciones a estas cristalizaciones de la enseñanza. Algunas formulaciones interpelan a las formas instituidas que la escuela utiliza en la transmisión del conocimiento, y permiten pensar en un procesamiento radicalmente distinto con respecto a su lógica de intervención.

La distinción que hace Jerome Bruner entre las distintas formas de conocer constituye, desde nuestra perspectiva, un aporte significativo a dicha empresa. Bruner distingue tres formas de conocer: mediante la acción, mediante la palabra y mediante la imagen.²⁷ El desarrollo cognoscitivo, según su enfoque, supone un dominio progresivo de estas tres formas de representación y de su traducción parcial de un sistema a otro.²⁸

Asimismo, distingue dos perspectivas sobre la naturaleza del conocimiento: la primera está vinculada al discurso científico y procede por medio de la explicación lógica y formal, mientras que la segunda se relaciona con la narrativa y se vale de la interpretación.

Ambas, cabe señalarlo, constituyen formas alternativas, pero igualmente válidas de conocer y dar sentido al mundo y a la realidad. Tanto el relato como la ciencia constituyen, afirma Bruner, sistemas simbólicos que permiten la creación de mundos posibles e innumerables formas de la realidad.²⁹

En las antípodas de esta perspectiva, que incluye una amplia visión que va desde la psicología (L. Vygotsky, H. Gardner, etc.), hasta a la filosofía (N. Goodman) y la antropología (C. Geertz), encontramos instituida una cultura escolar que privilegia ciertas áreas del conocimiento (especialmente lengua y matemáticas), junto a las formas canónicas que legitima su lógica disciplinar. La abstracción y la formalización constituyen los ideales que promueve la escuela mientras se excluyen las otras formas en que puede articularse el saber.

27. Bruner, J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial. Madrid, p. 122.

28. Ibídem, p. 123.

29. “*El artista crea mundos posibles mediante la transformación metafórica de lo ordinario y lo ‘dado’ convencionalmente. Permitaseme dar un ejemplo: el demonio. En el “Paraíso Perdido”, Milton crea una imagen del demonio que supera la simplista noción de él como agente del mal y lo irracional. Es comparable en su poder metafórico a la metáfora de lo irracional en Freud, el Ello.*” Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona, p. 59.

A partir de aquí es posible pensar cómo la escuela, desde su propia cultura y, especialmente, en relación a las concepciones del aprendizaje que vehiculiza, participa en la producción del fracaso escolar. En dicho contexto, el discurso de la diversidad y la integración funcionan como formas nuevas de designar a las viejas prácticas escolares y a sus mecanismos disciplinadores, de selección y homogeneización.

La jerarquización de ciertos tipos de conocimientos (formales y abstractos) favorece a niños de determinados sectores, clases, etnias, etc., que se encuentran más vinculados a la cultura escolar, al mismo tiempo que coloca en desventaja a todos aquellos niños, pertenecientes muchas veces a sectores marginales, rurales, migrantes, etc., que desarrollan otras estrategias cognitivas, vinculadas ellas mismas a sus contextos culturales e histórico-sociales.

Monserrat de la Cruz, en una investigación realizada en barrios marginales de Bariloche y zonas rurales de la estepa patagónica argentina, identifica las estrategias cognoscitivas que desarrollan los niños en tales contextos, y contrasta la cultura que promueve la escuela con la propia de estos sectores. La investigación descubre que los niños migrantes, que actualmente habitan sectores urbanos marginales y viven en condiciones de extrema vulnerabilidad, desarrollan estrategias cognoscitivas de un alto contenido pragmático, que opera de lo particular a lo particular y se orienta hacia relaciones lógico-concretas. La ausencia de estrategias cognoscitivas centradas en la abstracción y generalización encuentra su explicación en la cultura de estos niños (y en el caso de los adultos también), vinculada ella misma a sus condiciones de vida, donde lo vital no está asegurado y se transforma en una prioridad a afrontar cada día. No obstante, la versatilidad en el uso de los objetos, la capacidad de creación e improvisación ante situaciones límite, la construcción de relatos que otorgan sentido a los acontecimientos constituyen las características sobresalientes de una subjetividad en situación. La investigación muestra cómo el pensamiento y el proceso cognoscitivo están modelados por el contexto social y cultural. Las estrategias cognoscitivas que los sujetos construyen, representan instrumentos adaptativos que les permiten

enfrentar la vida cotidiana y dar sentido a la realidad³⁰ y, por lo tanto, necesariamente tienen que ser consideradas en la escuela.

2.3. Los nuevos mecanismos de medicalización

Paradójicamente, los dispositivos clínicos que contribuyen al progreso de muchos niños con problemáticas complejas que afectan su escolarización pueden transformarse en instancias de selección y control que convallidan (más que remover), las causas del fracaso escolar.

La medicalización es un mecanismo históricamente utilizado en el ámbito de la escuela y de mucha eficacia, aunque no se haya insistido suficientemente sobre sus efectos y sus modos de operar.

Medicalizar un ámbito determinado consiste en intervenir con instrumentos médicos (tratamientos, medicación, etc.) sobre una problemática que no es médica y que responde a una lógica institucional/social y a sus articulaciones con el campo de la subjetividad.

*Medicalizar ante un problema escolar
implica cerrar el campo de interrogaciones
tras proponer un tratamiento clínico o una medicación.*

Tratar con Ritalina (para dar un ejemplo bastante conocido en el ámbito de la escuela) a un niño “hiperactivo” y que no presta atención puede obturar el reconocimiento de una peligrosa depresión que se esconde tras la fachada de los síntomas.

Desde la psicología también operan este tipo de mecanismos, pero con una lógica distinta. El psicoanálisis, especialmente, pero también otras corrientes de la psicología, muchas veces despliegan formas de intervención

30. “Consideramos que las diferencias detectadas inciden en los aprendizajes escolares, debido a que la tendencia a la globalidad, a la formulación de criterios desprendidos de la experiencia, a la conexión con el universo conceptual que predomina en los no marginales coincide con los procesos de pensamiento que la escuela tiende a favorecer. Esto marca una diferencia básica con los marginales, quienes tiende a priorizar lo particular, el detalle, la experiencia, etc.” de la Cruz, M. (1995) “Recursos cognitivos en sectores sociales marginales. ¿Huellas del bricoleur?”. En S. Schlemenson de Ons (compiladora), *Cuando el aprendizaje es un problema*. Miño y Dávila. Buenos Aires, p. 146.

que permiten invisibilizar o encubrir las determinaciones contextuales (culturales, económicas, institucionales, etc.) en la producción del fracaso escolar.

En el ámbito de las intervenciones psicoanalíticas, frecuentemente se sobredimensiona la influencia de las instancias familiares en la producción de los síntomas y se desconoce o neutraliza la eficacia de las otras instancias, que también participan de dicha producción. Para la escuela, una forma eficaz de eludir el cuestionamiento de las cristalizaciones ficcionales en sus estrategias didácticas, curriculares, institucionales, etc., puede ser mandar al alumno con problemas en el aprendizaje al consultorio de un psicoanalista o psicólogo, y circunscribir la intervención solamente a dicha derivación.

La escuela especial también utiliza estos mecanismos para definir la lógica de su intervención. Hay que señalar que la educación especial nació bajo el signo de una profunda medicalización de la pobreza, la miseria y la marginalidad.³¹

La cifra que consignábamos al principio de este capítulo (el cuarenta y dos coma diecisiete por ciento de la matrícula primaria de la Escuela Especial estaba representada por niños que tenían un diagnóstico de Discapacidad Mental Leve), es el resultado de aquellas estrategias de intervención. Actualmente, tras la irrupción del paradigma de la integración, la educación especial lucha, y no siempre triunfa, por transformar el modelo médico que presidió su nacimiento y acompañó su desarrollo, consolidación y generalización.

31. “Desde la década del veinte había comenzado a tomar forma un discurso que trazaría los límites de la escuela pública y dibujaría los rostros que poblarían la educación especial. Problemáticas tan distintas como la pobreza, el retardo mental, el atraso y la marginalidad fueron unificadas por el discurso médico-psiquiátrico para ser objeto de ordenamiento y control escolar. De este magma inicial surgió la figura del débil mental.

La promoción al primer plano de la noción de debilidad mental permitió condensar en ella esa serie tan diversa de figuras de la niñez, que va del abandono a la delincuencia, pasando por el analfabetismo, la miseria y el déficit orgánico. Por otra parte, esta noción comenzó a confluir con las otras categorías del retardo elaboradas varios siglos antes, las del idiota y el imbecil, para constituir la célebre trinidad del discurso psiquiátrico sobre la infancia anormal”. de la Vega, E., Tesis doctoral: *Genealogía de la Educación Especial en la Argentina*, op. cit., p. 150.

CAPÍTULO CINCO

Hacia una escuela en y para la diversidad

1. DISPOSITIVOS DE ENSEÑANZA PARA RECUPERAR LOS SABERES PRÁCTICOS. Y NARRATIVOS DE LOS ALUMNOS

Para la escuela constituye un desafío ineludible abandonar el antiguo modelo médico en lo que respecta a la definición de sus intervenciones, así como diseñar nuevos dispositivos que permitan desvincular la pobreza de los problemas en el aprendizaje, el fracaso escolar y la exclusión.

La problemática de la diversidad conduce igualmente a una interrogación de la escuela en lo que concierne a sus mecanismos didácticos y pedagógicos de selección y exclusión, naturalizados e invisibilizados.

El fracaso escolar, en los actuales escenarios sociales, interpela a la escuela, así como también al orden político. Es necesario y urgente, no obstante, comprender el alcance de este desencuentro, para modificar la cultura de la escuela y avanzar hacia políticas justas de promoción, distribución y construcción del conocimiento y el aprendizaje escolar.

En primer lugar, es preciso transformar los mecanismos de discriminación que operan desde el interior mismo de la escuela. Hemos visto cómo el dispositivo de la enseñanza puede completar al gesto discriminador que estigmatiza las diferencias y condena al fracaso.

En su cultura didáctico-pedagógica, la escuela desconoce los saberes prácticos y narrativos que traen los alumnos mientras privilegia el acceso a ciertos contenidos de naturaleza lógico-formal. Para la escuela es prioritario que

el alumno conozca los algoritmos en matemática o que pueda identificar formas sintácticas complejas, pero pocas veces tiene en cuenta los saberes operativos que le permiten, por ejemplo, operar matemáticamente en contextos reales o construir relatos, textos, etc. La escuela aspira a llegar a la abstracción o al saber interpretativo sin pasar por aquellos otros saberes, lo cual reduce el aprendizaje a un contenido poco significativo y de escasa operatividad.

*La enseñanza escolar,
si pretende promover una cultura de la diversidad,
debe permitir superar las diferencias de capital simbólico
que traen los niños inicialmente a la escuela,
y respetar, en el mismo proceso, la riqueza propia de los conocimientos
que se construyen en diversos contextos.*

Es necesario, en este sentido, recuperar aquellos saberes prácticos y narrativos de los alumnos para construir dispositivos de aprendizaje que progresen, desde el despliegue inicial de dichos saberes, hacia una formalización/abstracción, o también, *deconstrucción*/interpretación de las narrativas en juego. En dicha empresa se deben jerarquizar las disciplinas que han sido históricamente desvalorizadas, como el arte, la educación física, la historia, la geografía, las tecnologías, etc.³²

El cine, por ejemplo, representa una magnífica oportunidad para progresar en la empresa del conocimiento. Películas como *En el nombre del padre*, *El nombre de la rosa*, *Corazón valiente*, *Camile Claudel*, para citar unas pocas, permiten reflexionar sobre problemáticas relativas a los conflictos religiosos, políticos y sociales actuales, el nacimiento de la ciencia, los dogmas y el poder de la Iglesia, la historia de Europa, las monarquías feudales, los movimientos emancipadores, el arte, la modernidad y la problemática de la mujer, entre otras problemáticas.

La música, además del conocimiento específicamente musical que debe ser jerarquizado, también puede constituirse en un interesante recurso

32. También deberían borrarse las fronteras disciplinarias para trabajar en un plano de transversalidad que recupere el aspecto multidisciplinario propio de este tipo de contenidos.

didáctico, que puede inducir interrogaciones sobre el idioma, la geografía, los movimientos culturales modernos y posmodernos, la historia y la cultura de los pueblos.

La *literatura*, la *pintura*, el *teatro*, la *expresión corporal*, etc., se suman a este conjunto de prácticas que permiten enriquecer, sin duda, las formas de acceso al conocimiento en el interior del ámbito escolar.

Otra posibilidad para trabajar a partir de los saberes de los alumnos, está dada por los *acontecimientos que impactan en la vida cotidiana*: los sucesos del 11 de septiembre en Nueva York, la guerra del Golfo Pérsico, la caída del muro de Berlín, los cacerolazos y los piquetes en Argentina, etcétera.

Veamos otro ejemplo y detengámonos en su análisis, especialmente, en lo que respecta a sus consecuencias y posibilidades. En el ámbito de la *educación física* nos encontramos con prácticas muy importantes para muchos alumnos y alumnas, como lo son los deportes.³³ Los *deportes* se han convertido en prácticas absolutamente centrales para nuestra cultura, además de ser un campo laboral cada vez más amplio. También, si se los percibe en toda su magnitud, constituyen un ámbito muy valioso de saberes y conocimientos que permite poner en la escena escolar toda la riqueza de una práctica significativa.

Sin embargo, no es frecuente que se trabaje en forma reflexiva, analítica, para hacer progresar dicho saber hacia la abstracción, hacia un conocimiento reflexivo que permita pensar, interpretar o dar sentido a la actividad, junto a las coordenadas teóricas de su racionalidad.³⁴

En realidad, cualquier ámbito en que se despliega un saber (práctico o teórico, narrativo o explicativo) puede constituirse como espacio de análisis, reflexión, *deconstrucción*, construcción, etcétera. Los dispositivos didácticos que elabora la escuela deben funcionar como lugares para progresar de lo fáctico, de los acontecimientos, hacia el análisis, la abstracción y la interpretación.

33. La falta de interrogación de la teoría psicológica sobre el cuerpo, sus operaciones, sus actividades, además de la desjerarquización de todo ello en el ámbito escolar (pero también en el teórico) representa, según nuestra perspectiva, un olvido significativo.

34. Cf. de la Vega, E. (2002) *El Deporte y la Escuela. Micropolítica de una exclusión*. En Revista Stadium. N° 183. Buenos Aires.

2. LA POSIBILIDAD DEL CAMBIO

Hemos visto cómo los mecanismos selectivos y normalizadores de la escuela se conservan y renuevan para preservar el dispositivo escolar. La inercia de la conservación impone el trabajo más difícil a cualquier proyecto de transformación.

Los problemas escolares y el fracaso escolar ocupan, hoy más que nunca, el centro de la escena, y allí se juegan los destinos que se invocan para la educación.

Si esos destinos pretenden ampliar la intervención democratizadora de la escuela, deberán transformar, en primer lugar, la intervención selectiva y expulsiva de la misma, como también construir nuevas significaciones y lazos de igualdad.

Sin duda, existen múltiples obstáculos ante dicha empresa, la cual se parece más a una utopía que a un proyecto transformador. No obstante, la posibilidad de un cambio en la escuela pasa, además de los cambios políticos necesarios en el área, por la problematización y la reflexión crítica que deben hacer los directivos y docentes sobre estas cuestiones fundamentales de la vida escolar.

CAPÍTULO SEIS

Los protagonistas del cambio. Hacia una política de la diversidad³⁵

1. LA MECÁNICA DEL PODER EN LA ESCUELA

El paradigma de la diversidad supone una transformación radical de la escuela, un cambio profundo que rompa con las antiguas cristalizaciones de la cultura escolar y avance hacia nuevas formas de funcionamiento institucional.

La problemática del cambio en educación ha sido ampliamente debatida en distintos ámbitos. La mayoría de los debates ha insistido en señalar la dimensión política que atraviesa a los procesos de transformación; especialmente, la forma en que se inscribe el poder y sus efectos normativos y reproductivos en el funcionamiento de la educación.

Muchas de las producciones teóricas han legitimado un análisis del cambio educativo que parte desde una concepción macropolítica del poder. Desde esta perspectiva, la escuela fue visualizada como una institución cuyo funcionamiento está determinado desde otras instancias sociales (relaciones económicas, sistema político, etc.): la escuela funciona como uno de los principales aparatos de reproducción de dicho poder y los docentes fueron concebidos como ejecutores de decisiones y políticas que escapaban a su voluntad. En sus distintas versiones³⁶, estos análisis pusieron énfasis en ubicar el *centro*

35. Este capítulo (con algunos cambios) y con la denominación: “Micropolítica institucional y mecánica del poder en la escuela”, de Eduardo de la Vega, fue publicado en Boggino, N. (2005) *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Homo Sapiens. Rosario.

36. Braslavsky, C., *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, op. cit., p. 52.

del poder (aparatos de estado, burocracia) e identificar las formas en que dicho centro irradia sobre la totalidad de las prácticas e instituciones de la sociedad.

Sin duda, el análisis macropolítico ha mostrado algunos aspectos centrales de los procesos escolares y de las formas en que históricamente han sido reproducidas las estructuras fundamentales de la sociedad.

Beatriz Sarlo³⁷ recoge la historia de una docente de principios de siglo para mostrar, a través de dos episodio cargados de un simbolismo revelador, muchos de los resortes de aquel funcionamiento escolar.

La historia sitúa a la docente en una escuela pobre de Buenos Aires, donde era directora. Uno de los primeros días de clases, durante el ingreso de los alumnos, separó a varios de los varones que iban entrando. Mandó a llamar al peluquero del barrio mientras se iniciaban las clases con el resto de los alumnos, el cual procedió a rapar las cabezas de aquellos que habían sido apartados y dejados en el patio.

Otro episodio relata las circunstancias que llevaron a esta docente, poco tiempo después, a confeccionar para sus alumnos un distintivo muy especial que debían lucir en la plaza durante una fiesta patria. Moños para las niñas y corbatas para los varones, todo en cinta celeste y blanca, representaron aquello que otorgaba a esta escuela de niños pobres, hijos de inmigrantes o directamente extranjeros, un signo de dignidad.

Ambos episodios, afirma Sarlo, constituyen una alegoría de la intervención de la escuela sobre el cuerpo y la subjetividad. Esta docente, que había sido paradigmática en cuanto al respeto y la devoción por su lugar de autoridad, que participaba plenamente del clima intelectual e institucional de la época, hija ella misma de inmigrantes pobres y analfabetos, estaba totalmente tomada por un discurso estatal que conjugaba progreso y brutalidad. La violencia que atraviesa con distintos matices a ambos episodios, impregnada de patria e higiene, constituye el efecto más visible de aquel *mando disciplinador*.

En dicha empresa, el Estado mostraba una gran eficacia y la cultura de la escuela alcanzaba su mayor densidad. Allí, la docente de esta historia, actuaba como oficiante de un orden que era necesario transmitir. El gesto

37. Sarlo, B. (2000) “Cabezas Rapadas y Cintas Argentinas”. Jornadas Ideas, intelectuales y cultura. Problemas argentinos y perspectiva sudamericana. En *Prismas. Anuario de historia intelectual*. No. 1, Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

apuntaba a transformar los espíritus y los cuerpos, a la vez que se daba forma al rostro homogéneo de la patria y la nacionalidad.

Más allá de la riqueza de estos análisis, es necesario identificar algunos aspectos de la *mecánica del poder*, vinculados ellos mismos a los procesos de cambio que no son puestos en visibilidad desde la mirada macropolítica.

Se trata de invertir el eje de interrogación y, en vez de preguntar cómo el poder baja e irradia desde su centro, averiguar cómo, desde las relaciones locales que se establecen en las prácticas más próximas y concretas, se establecen relaciones de poder que sostienen o reformulan las estrategias globales o centrales. Por ejemplo, interrogar las relaciones de poder en el aula (entre el docente y los alumnos), o en la familia (entre los padres y sus hijos) para buscar la novedad, la transformación, más que la reproducción y la norma.

Esta perspectiva aporta un elemento nuevo que permite salir de una especie de fatalismo al que condujeron los enfoques reproductivistas extremos, que sólo veían posibilidades de cambio en la acción política. Dicho elemento se ubica en una perspectiva micropolítica y constituye un aporte fundamental para el análisis de la problemática del cambio en general, y de la educación en particular.

Desde esta perspectiva es posible delimitar el lugar de las prácticas locales instituyentes, que inventan nuevas formas de funcionamiento institucional y social. La creación de prácticas y significaciones que introduzcan en el escenario educativo nuevos entramados y lazos locales en el procesamiento de la enseñanza, representa uno de los desafíos fundamentales para la transformación de la escuela.

La distinción entre las dimensiones *macro* y *micro* de la escuela contribuye a precisar algunos aspectos esenciales de las políticas escolares, y sus vinculaciones con la problemática de la diversidad. En primer lugar, permite identificar las experiencias y prácticas locales instituyentes que posibilitaron, y posibilitan aún, la instalación del paradigma de la diversidad.

Desde una mirada micropolítica resulta viable entender cómo el combate contra la segregación escolar constituyó, desde sus orígenes, una expresión solidaria, que sólo fue posible tras la producción de múltiples focos locales de enfrentamiento a los mecanismos de poder. Es decir, a partir de focos puntuales, que respondieron a prácticas específicas en contextos menores, surgieron líneas ascendentes que progresaron, confluyeron con otras y, finalmente, se articularon en estrategias globales y generales.

Ahora bien, desde ambas perspectivas: *macro* y *micro*, es posible abrir un abanico distinto de interrogaciones. Entre ellas, cabe preguntar cuál es la diferencia que presenta un discurso que surge de una práctica local instituyente, y qué ocurre con ese mismo discurso cuando se articula desde estrategias centrales de poder.

Es decir, podemos preguntar si el discurso que enfrentó a las diversas formas de segregación y control sigue diciendo lo mismo cuando anuda las estrategias locales en una estrategia global, articulada ahora al poder. O también, interrogarnos acerca de cómo entender la nueva política educativa en su relación con las políticas económicas neoliberales impulsadas por los mismos organismos internacionales, y que dejan como saldo altos niveles de exclusión social. Y, finalmente, indagar cuál es la lógica de esta relación, en apariencia contradictoria.

2. LOS DIVERSOS CAMINOS DE LA INTEGRACIÓN

Interrogarnos sobre la lógica de un discurso implica preguntar sobre quién hace uso de ese discurso, y de qué forma y de acuerdo a qué estrategias. Implica también saber que una misma narrativa puede ser utilizada por estrategias radicalmente opuestas. De la misma forma los deseos y los poderes, los controles y las resistencias pueden enfrentarse utilizando una misma línea discursiva.³⁸ La historia no deja de dar pruebas de ello.

38. "...los deseos y los poderes, las nuevas exigencias de control, pero también las nuevas capacidades de resistencia y de liberación, van a organizarse, a enfrentarse sobre esas líneas. 'Tener una habitación propia' es un deseo, pero también un control. Y a la inversa, un mecanismo regulador está asediado por todo lo que le desborda y hace que ya se rompa desde dentro". Deleuze, G. (1999) "El auge de lo social". En Donzelot, J., *La Policía de las Familias*. Pre-textos. Valencia, p. 240.

Que un niño con síndrome de Down curse la escuela media no es necesariamente el resultado de una liberación, sino que puede ser efecto también de un entramado de los nuevos micropoderes *psi*³⁹ que se apropián del cuerpo y lo hacen funcionar mejor. Estimuladores tempranos, psicoanalistas, pedagogos, psicomotricistas, terapistas ocupacionales, entre otros, constituyen esa red de nuevos especialistas que acompañan al niño desde que nace hasta que está finalmente integrado en la sociedad.

Allí se constituirá un cuerpo, y un sujeto, que finalmente será recubiertos por la libido⁴⁰ y la consideración social, pero que se constituirá tanto más sometido cuanto más sano, competente, productivo, y desarrollado.

La lógica de este poder normalizador que produce también las selecciones, actúa según el mapa ya establecido de las distribuciones sociales. Veamos algunos ejemplos de ello.

Javier es un niño de clase baja que atraviesa un episodio depresivo a raíz de sus problemas escolares. Concurre a una escuela privada de clase media alta, a la que también concurrieron sus dos hermanos mayores. En primer grado es derivado por su maestra a una consulta neurológica por problemas de conducta⁴¹. El neurólogo lo medica y recomienda un tratamiento psico-pedagógico, que se realiza en la misma escuela durante dos años. Más tarde, el psicólogo del equipo escolar descubre que las dificultades del niño se deben a una inhibición psíquica⁴², derivada del rechazo que la abuela materna había expresado en ocasión de su gestación. Indica a la madre que inicie psicoanálisis, a lo que ésta se opone.

Hasta la época de los padres de Javier, las estructuras familiares habían sido amplias, extensas. Ocho hermanos tuvo el padre y nueve, la madre. El

39. Varela y Álvarez Uría afirman que la escuela se halla acechada por una nueva autoridad, la de los especialistas *psi*, quienes permiten desplegar una forma de control mucho más sofisticada y sutil, pero también más poderosa y abarcativa. No sólo el espacio, el tiempo y los ejercicios se convierten en objeto de examen y control, sino que ahora lo son también el pensamiento y la afectividad. Ver Varela, J. y F. López Uría (1993) "Arqueología de la Escuela. Categorías espacio temporales y socialización escolar: del Individualismo al Narcisismo". En *Genealogía y Sociología*. Editorial El Cielo por Asalto. Buenos Aires.

40. La libido es un concepto fundamental del psicoanálisis que hace referencia a la energía sexual del sujeto y que, de manera general, se puede aplicar a diversas formas del interés y la afectividad.

41. Se trataba de un niño que desplegaba conductas agresivas y tenía dificultades de aprendizaje.

42. La inhibición es un mecanismo psicológico de defensa que es utilizado cuando una situación traumática desborda las posibilidades de elaboración del sujeto.

mandato ahora se correspondía mejor con la nueva moral pequeño-burguesa: solamente dos hijos para la mamá de Javier.

Las intervenciones de los especialistas *psi*, psicologizan un conflicto que trasciende lo inmediatamente relacional. ¿La inhibición de Javier no estará en directa relación con las modernas estrategias de selección, de las cuales todo el dispositivo médico-psico-escolar no es más que una de sus expresiones? Estas intervenciones refuerzan, más que liberar, los síntomas de la exclusión del niño.

Javier quiere ahora cambiarse de escuela. No obstante, ya lleva en su cuerpo fóbico las marcas de un poder difuso que lo constituye y lo conducirá, a través de todas las intervenciones, allí donde deba estar.

En la misma escuela encontramos a otro niño, *Diego*, pero, en este caso, sus padres presentan una situación económica que se adapta mejor al medio escolar. El niño tiene seis años y un síndrome X Frágil⁴³ que afecta su capacidad de aprendizaje. Ingresa a primer grado y se plantea un proyecto de integración.

La docente del niño, junto con un psicólogo, una docente especial y otra auxiliar constituyen el equipo que lleva adelante la integración. Diego realiza además un tratamiento clínico con una psicopedagoga que colabora, por su parte, con el dispositivo escolar.

Casi seis meses después del ingreso a la escuela, Diego está bastante integrado a su grupo, tras una experiencia que parece progresar hacia la aceptación del niño por parte del medio y la continuación de su escolaridad.⁴⁴

Este caso, al igual que otros, tal vez anónimos, ilustra los circuitos diferentes del discurso y de las estrategias de integración. Desde hace algunos años, muchos niños con distintos tipos de síndromes genéticos, neurológicos, etc., están siendo incluidos en ámbitos comunes, pero esta inclusión se produce generalmente cuando existen ciertas condiciones relativas a su origen o procedencia social.

43. El X Frágil es un síndrome de origen genético que presenta, generalmente, debilidad mental leve, algunos rasgos corporales y faciales específicos, y problemas afectivos-conductuales. Con una adecuada intervención y estimulación, los niños que nacen con este síndrome suelen ser integrados en ámbitos escolares y sociales.

44. Cfr. De la Vega, E. (2000) "La Escuela como Ámbito Inclusivo. Experiencia de integración de un niño con síndrome de X Frágil". En *Aula Hoy*, Año 6, Mayo-Junio. Rosario, pp. 26-29. Analizamos con mayor profundidad este caso en Tercera Parte de esta obra.

Si bien Javier queda preso de las redes médicas-escolares que balizan los caminos diferenciales de su exclusión, Diego en cambio, puede preservarse a través de un dispositivo que le asegura los beneficios de la integración.

En la escuela pública también encontramos estos circuitos diferenciales, aunque no siempre están determinados por las condiciones sociales de los niños. Por otra parte, podemos ver ambos gestos, la exclusión y la integración, a propósito de un mismo caso. A saber:

Marianela es una niña de 11 años supuestamente discapacitada. Había iniciado su escolarización en una escuela de clase media baja y al cabo de unos años se decide pasarla a otra institución, a la cual concurren, en su mayoría, los hijos de los sectores medios y altos de la población.

Marianela posee un cuerpo grande, es algo torpe en sus movimientos y presenta un aspecto que no concuerda con los modelos sociales de femineidad. Proviene de un hogar humilde: su madre es barrendera, tiene un hermano que juega fútbol, y vive en una casa con piso de tierra y rodeada de sus animales domésticos. A ella también le gusta jugar al fútbol, y prefiere la compañía de los varones. Su padre murió hace algunos años. Era empleado en una fábrica de acumuladores, donde se envenenó con el ácido de las baterías que él mismo construía.

Marianela es una niña insegura, tímida e inhibida, lo que la lleva a depender constantemente de su maestra. Está bastante retrasada en sus aprendizajes pero logró avances importantes durante el último año. Ingresó a la escuela actual en segundo grado, luego de que la madre decidiera cambiarla de institución porque, según ella, en la anterior discriminaban a su hija.

En la nueva escuela la situación parece distinta. Además de los avances ya mencionados con relación al aprendizaje, se ha producido también, particularmente durante el último año, la integración de la niña a su grupo escolar: “Se integró a las nenas especialmente –afirma la nueva docente–, se sientan con ella. Los chicos son muy solidarios. No se burlan de ella”.

Fue un psicólogo, perteneciente a la escuela especial, convocado para asesorar a los docentes sobre la supuesta discapacidad de Marianela, quien formuló la hipótesis de que la niña no era una discapacitada, sino que tenía ciertas marcas subjetivas que no eran las más corrientes y que, probablemente, algunas de sus dificultades habían tenido que ver con su historia personal, y otras, con las limitaciones de la escuela para aceptarla.

Debemos señalar que la derivación de Marianela a la escuela especial había constituido una posibilidad, que sólo se desactivó a partir de esta intervención. Hasta entonces, el gesto escolar había basculado entre el rechazo, condensado en la atribución de discapacidad, y la aceptación de la niña, lo cual se modificó luego de dicho encuentro.

Un episodio, ocurrido en este período, parece simbolizar lo más esencial de la historia escolar de Marianela, a la vez que proporciona las claves de su integración. Tras una propuesta de la docente, de construir viñetas a partir de diversos temas sugeridos, la niña elige y desarrolla una narrativa muy rica sobre la temática de la discriminación.

Luego de este episodio, Marianela sigue realizando progresos cada vez mayores, hasta que, finalmente, logra pasar de grado, y parece integrada y aceptada en su nueva escuela.

Una gran cantidad de niños con historias y características similares a las de Marianela transitan por la escuela, siendo aceptados y/o rechazados por ésta, que a veces utiliza los mismos discursos para articular estrategias opuestas.

*El nuevo discurso de la diversidad
ha impregnado a la escuela
y muchas veces es invocado en nombre
de los antiguos mecanismos de selección y expulsión.*

La cultura escolar, las subjetividades en juego, las intervenciones especializadas parecen determinar, entre otras variables, el destino final de estos niños con dificultades en su escolarización.

Desde esta perspectiva, el discurso de la integración, más que representar una ideología determinada, parece constituir la superficie renovada donde las viejas batallas se reeditan, bajo las condiciones que impone el nuevo escenario social.

3. MICROPOLÍTICA ESCOLAR PARA LA DIVERSIDAD

El discurso de la diversidad supone al poder como el elemento que enhebra las relaciones sociales y los vínculos interculturales. Aunque no sea una

tarea sencilla modificar dichas relaciones para avanzar en el proyecto transformador, una *mirada micropolítica sobre la escuela* permitirá interrogar las relaciones de poder que se establecen en el interior de la misma: entre los docentes, entre éstos y la dirección, con las autoridades ministeriales, entre los alumnos; también con el saber.

El cambio en la escuela es problemático en la medida en que se trata de una institución cuya genealogía se remonta a varios siglos atrás, y cuya cultura, cristalizada en dicho proceso, no deja de renovar los mecanismos para su conservación.

Veamos un episodio que nos permitirá ilustrar mejor algunos aspectos de esta problemática.

Una *docente* intenta introducir cambios en su práctica, busca situaciones de la vida cotidiana que interesen a los chicos y que los mueva a reflexionar en torno a sus conocimientos, sus saberes, y les posibilite acceder a conocimientos específicos de su área (matemáticas). Luego del ataque a las torres gemelas en EEUU, lleva artículos del diario para leer en clase, comentarlos y debatir; posteriormente, diseña encuestas para que los chicos indaguen la opinión de la gente al respecto y, finalmente, les presenta cálculos de porcentajes, gráficos, etcétera.

Cuando la docente comenzó a realizar el trabajo con sus alumnos que, por otra parte, capturó inmediatamente el deseo de éstos, la docente de ciencias sociales (que no había abordado el tema en su clase), se quejó a la directora porque consideraba que no era pertinente charlar ese tema con los niños.

Un padre también hizo lo mismo, con algunas variantes en cuanto a los motivos de la queja. La directora (volveremos más adelante sobre esta actitud) no se hizo eco de estas quejas.

Este episodio ilustra una serie de aspectos vinculados a la problemática del poder y el cambio. El primero, que no es el más importante, muestra resistencia al cambio; mientras que el segundo, al que debemos prestar más atención, revela que dicha resistencia no viene de las estructuras

jerárquicas, sino que viene de otro lado. Y esto es esencial para entender la naturaleza del poder y el cambio en la escuela, o en cualquier otra institución de la sociedad.

El poder, aquello que hace que lo instituido se mantenga idéntico, que no cambie, que se reproduzca tal como está, no es algo que se articula como un poder de represión que sostienen los oficiantes, los agentes del mismo. Es decir, no se trata sólo de una direccionalidad que baja propagándose desde un centro único, a través de todas las retransmisiones que se quiera, e impacta con uniformidad en toda la base de la pirámide. En cualquier caso, se trata de un campo de fuerzas que atraviesa toda la escuela y que la divide: de un lado, los que ejercen ese poder, y del otro, los que, o lo soportan, o se oponen al mismo. Y todos, la docente de ciencias sociales, el padre, la directora, pero también la docente de matemática, las compañeras que la apoyan, y quienes no la apoyan, están ejerciendo la realidad de ese poder.

Con respecto a los primeros es evidente; pero igualmente con respecto a las segundas, es importante ver que también ellas participan de la forma en que se reproduce, o se modifica, ese poder. Es decir, la docente, luego de la embestida de su colega y del padre de su alumno, puede angustiarse, sentirse culpable, desprotegida, etc., y, de aquí en más, tener mayor cuidado con sus intentos de modificar su práctica. Más precisamente, puede rendirse, y seguir sufriendo por las dificultades de una escuela que necesita cambiar y no puede. O, por el contrario, puede sobreponerse, luchar, hablar, mostrar, fundamentar su práctica, avanzar, negociar si es necesario, pero no quedarse en esa actitud de abatimiento que la condena a soportar los efectos de un poder que la quiere sumisa.

En este episodio se enuncia un discurso del poder que dice: que los niños no deben pensar sobre ciertos temas, que una docente no debe salirse de las normas instituidas en la escuela; en definitiva, que no se debe cambiar lo que se hace. Pero es también la forma en que los otros actores se posicionan (la directora, la propia docente de ciencias sociales, el resto de la escuela), lo que termina de definir la mecánica del poder que atraviesa todo el episodio y, por supuesto, la vida de esta escuela. Y no sólo las actitudes individuales, sino grupales e institucionales. En otros términos: ¿El episodio, tuvo alguna repercusión institucional, fue planteado para su discusión, análisis, resolución, o quedó en la simple historia de un enfrentamiento individual, de las rivalidades y los celos entre colegas?

En suma, todo este planteo circscribe un campo de ejercicio del poder que es local, próximo, sensible, y que permite ubicarnos en un lugar distinto del lugar de la imposibilidad; lugar frecuentemente ocupado por el docente que ve el único cambio posible en las iniciativas y formulaciones que vienen desde arriba, desde las autoridades de turno, y según la vía de una jerarquía natural.

*Aquel lugar invoca una subjetividad,
en oposición a un lugar de puro objeto
que es también el lugar de la imposibilidad.*

*Desde allí es posible transformar
las condiciones de la existencia
y salir del vínculo de sometimiento,
para crear nuevas formas de convivencia escolar.*

4. NUEVAS ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR

Finalmente, es necesario reflexionar sobre las formas actuales en que se ejerce el poder en la escuela, como paso previo para el análisis de nuevas estrategias escolares vinculadas a un proyecto integrador y democratizador.

En primer lugar, debemos plantear que la forma del ejercicio de la autoridad se ha modificado. En la actualidad asistimos a una crisis de la autoridad tradicional, así como también al despliegue de nuevas formas de jerarquías, más sutiles y más difíciles de identificar y neutralizar.

Estas nuevas formas de poder están vinculadas, ya lo hemos dicho, a ciertos discursos, la psicología entre ellos, que gozan de gran consenso en nuestra sociedad.

Constituye un dato de la realidad que ya no existen los directores o supervisores autoritarios de décadas pasadas. Incluso, como en el episodio anterior, es frecuente encontrar en la actualidad directivos que no hacen un ejercicio del poder desmesurado, o apoyándose groseramente en los resortes de la jerarquía y los reglamentos.⁴⁵

45. Esto no significa que hayan desaparecido las prácticas autoritarias en el gobierno de las instituciones escolares, sino que se están transformando.

Las formas clásicas de la autoridad se basaban en una filosofía que concebía al alumno, al sujeto, como una entidad pasiva que debía adaptarse al medio, es decir, debía recibir del medio aquello que lo condujera a su socialización. El adulto, el docente, debía actuar sobre el niño para que éste tomara lo que debiera tomar del mundo adulto, serio y científico, ya sea a través de un disciplinamiento riguroso, que no excluía los castigos físicos, o a través de las técnicas más depuradas (estímulos, motivación, etc.) que prescribieron para la escuela el paradigma positivista o la psicología conductista.

Ahora bien, todo esto fue demolido por las nuevas teorías pedagógicas y psicológicas que, desde la Escuela Nueva a la Psicología Genética y el Psicoanálisis han impactado de diversas formas en el ámbito escolar. Estas teorías han impugnado las formas autoritarias de relación con los niños, tanto en la familia como en la escuela, y han postulado que éstos no son entes pasivos, que el medio debe formar según lo que está establecido, sino sujetos activos en la interpretación y el conocimiento del mundo y, por supuesto, en su transformación.

Las nuevas disciplinas han mostrado que el niño no es una pura pasividad que repite el mundo que lo rodea sino que es, esencialmente, actividad, en la mecánica misma del aprendizaje; que no es copia, sino construcción, creación, recreación de los objetos de conocimientos. Pero también, en la mecánica de los procesos afectivos, de simbolización, de creación de formas imaginarias destinadas a expresar las diferentes manifestaciones de la subjetividad: en el dibujo, en el aprendizaje, en el arte, etcétera.

Este nuevo posicionamiento del niño, implicó sin duda un nuevo posicionamiento del adulto. El padre de hoy tanto como la maestra de hoy, están muy atentos a los procesos interiores que atraviesan los niños. A un adulto de hace un siglo atrás no le interesaban lo que le pasaba al niño. Sólo le interesaba que aprenda un determinado contenido escolar o una determinada regla moral.

Actualmente, a un padre o una madre le preocupa que la maestra, por ejemplo, pueda ser autoritaria y provocar un trauma en su hijo. A las maestras les preocupa que sus alumnos no logren llegar a determinado nivel de conceptualización de la lecto-escritura o del cálculo matemático y se desvelan por encontrar las formas de ayudar a los niños. Ahora bien, si antes se trataba de insistir con rigor y disciplina sin importar otra cosa, ahora se trata, de manera imperiosa, de averiguar qué le pasa al niño.

*Es evidente que en la relación
del niño y el adulto
se produjo una inversión radical.
El adulto ha dejado de constituir el centro
y es el niño el que ha pasado a ocupar dicho lugar:
en palabras de Freud, “your majestic, the baby”.*

Es preciso señalar cómo las disciplinas que produjeron tal inversión, la psicología en primer lugar, se han convertido en las nuevas autoridades que atraviesan, no sólo a la escuela, sino también a nuestra cultura y el imaginario social.⁴⁶

Hemos señalado antes, casos de algunas investigaciones que muestran cómo la escuela comienza a ser atravesada por una nueva jerarquía, la de los especialistas *psi*, que permite desplegar una forma de control mucho más suave, sofisticada y sutil pero también más poderosa y abarcativa.

Cuando el padre descubre algún conflicto en su hijo, o cuando la maestra no consigue dar cuenta de por qué no aprende su alumno, el recurso que con más frecuencia se presenta para solucionar los problemas es la visita al psicoanalista o a la psicopedagoga.

Es decir, la psicología se ha convertido, por lo menos en nuestras latitudes, en una nueva autoridad. Es el especialista el que va a saber, y podrá intervenir, si el niño no ha resuelto adecuadamente su Edipo o no ha podido construir las hipótesis alfabeticas en el aprendizaje de la lectoescritura, para dar algunos ejemplos.

¿Cómo funciona ese nuevo poder? Funciona a partir de la instalación de dos mitos que se edificaron a través de varios siglos⁴⁷: primero, el mito de que en el interior del sujeto, en su interioridad más inaccesible, y en relación con su sexualidad, con su ámbito relacional más íntimo, padre, madre, hermanos, se encontraban las claves de su existencia; y, el segundo mito, (que en realidad constituye otra cara del primero), es la invención de un *Sujeto*, con mayúscula, que *Sabe* las formas en que es posible descifrar los

46. Refiere a la psicología y, en forma amplia, a muchos de los discursos y técnicas que configuran el campo de las prácticas clínicas y de la medicina.

47. Cfr. Foucault, M. (2000) *Los Anormales*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

jeroglíficos de esa sexualidad relacional para interpretar lo más esencial del hombre. Ese sujeto que conoce los laberintos de la existencia es, por supuesto, el psicoanalista.⁴⁸

La instalación de estos mitos ha alcanzado una fuerza tal que tendemos casi siempre a explicar los problemas de los niños según el modelo psicologista: si el niño no aprende o “se porta mal”, agrede o se inhibe, será porque tiene algún problema que no conocemos, pero que seguramente estará relacionado con su infancia, con no haber podido despegar adecuadamente de su madre, o con la ausencia de su padre, etcétera.

*El modelo psicologista
naturaliza la función de la familia actual
(moderna o posmoderna),
mientras que por otro lado:
borra la historia,
los procesos sociales e institucionales, etc.,
en el abordaje de la subjetividad.
De esta forma coloca en el ámbito de lo individual
la clave última de la existencia del hombre,
y de su lógica relacional.⁴⁹*

Se puede apreciar cómo la escuela crea nuevas jerarquías que transforman su funcionamiento y complejizan el escenario de su intervención.

Los nuevos saberes relationales ocupan un lugar central en aquel escenario donde las antiguas normas del disciplinamiento han perdido su razón de ser.

El poder en la escuela, hoy más que nunca, se legitima en la producción e instalación de un saber. Dicho saber lleva el sello de garantía de las nuevas ciencias *psi*, y su genealogía no escapa al surgimiento y consolidación de la educación pública, aunque su mayor eficacia se despliegue en el exterior.

48. Esto no significa una descalificación a la teoría psicoanalítica, significa que el despliegue de esta teoría, en su inserción histórica, en su inserción social, y en la institucionalización de prácticas clínicas consecuentes a dicho despliegue, ha dado lugar al surgimiento de nuevas jerarquías y poderes, que establecen formas novedosas y sutiles de sumisión.

49. Cfr. Donzelot, J. (1990) *La Policía de las Familias*. Pre-textos. Valencia. Pp. 240.

El nuevo panorama sitúa, no obstante, los lugares a desmitificar y las sujetaciones que se deben cuestionar, para avanzar en los procesos de transformación y creación del nuevo paradigma de la diversidad.

Dichos lugares circunscriben líneas de acción a seguir. En el aula, en la escuela o en la comunidad, existe un espacio de poder que debe ser utilizado por el docente, para constituirse él mismo en sujeto de la transformación.

Aquellas líneas son:

- La puesta en cuestión de las narrativas ficcionales⁵⁰ que atraviesan la cultura y el imaginario escolar.
- La transformación de las formas didácticas alienantes y desubjetivizantes en herramientas de construcción de conocimientos, válidas también en la constitución de la subjetividad.
- La transformación de las relaciones de poder/saber en la escuela en vínculos más justos y democráticos, que valoricen el saber y la práctica del docente.
- La invención de nuevas formas de trabajo en el aula, y la proliferación de experiencias locales instituyentes que progresen y articulen las vías alternativas de una escuela en y para la diversidad.

50. No nos referimos sólo a la ficción psicologista sino también a muchos otros guiones imaginarios que impregnán fuertemente el imaginario escolar.

SEGUNDA PARTE

**Aportes para prevenir y resolver
problemas escolares. Hacia la construcción
de equipos interdisciplinarios**

CAPÍTULO UNO

Cómo abordar los problemas escolares desde el pensamiento de la complejidad

1. COMPLEJIDAD DE LOS PROBLEMAS ESCOLARES Y FRACASO ESCOLAR

1.1. Pluricausalidad y multidimensionalidad de los problemas escolares

Pensar desde el paradigma de la complejidad supone apelar a formas de conocer e intervenir que no mutilen ni atomicen lo real, que no reduzcan el todo a las partes ni a la sumatoria de éstas. Nos convoca a aceptar razones diferentes a las propias y nos invita a percibir las múltiples relaciones entre las dimensiones que producen los hechos.

Para comprender y plantear cualquier estrategia preventiva o propuesta de resolución de problemas escolares, hay que indagar el entramado de los componentes de producción de las escenas en el marco del aula y del microsistema institucional donde se manifiestan; y considerar, conjuntamente, los atravesamientos contextuales, el marco jurídico-político e institucional⁵¹, la práctica pedagógica y educativa y, específicamente, las posibilidades de aprender de los alumnos (estructuración cognoscitiva, conocimientos adquiridos, subjetividad, marcas sociales y culturales, etcétera).

51. *El marco jurídico-político* rige la vida escolar y contiene las formulaciones normativas explícitas que indican la orientación axiológica que debe guiar el desarrollo de la escuela como institución. Lo cual refiere al Diseño Curricular Jurisdiccional y demás documentos elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura de la jurisdicción correspondiente, y al Proyecto Educativo Institucional (PEI).

*Toda instancia de prevención
de problemas escolares
implica conocer las diversas articulaciones
entre las dimensiones intra y extra-muros:
estructurales y coyunturales, políticas y económicas,
sociales y culturales, singulares y familiares,
institucionales y pedagógicas.*

En este marco, proponemos trabajar sobre la base de una conjetura: *la deconstrucción de las escenas donde se expresan problemas escolares, posibilita hallar los componentes de la trama de producción de los mismos y, a partir de estos, es posible abrir caminos para construir las estrategias de prevención de dichas escenas.*

Analizar los procesos estructurales y coyunturales y su relación con los procesos institucionales, pedagógicos o singulares, no supone realizar necesariamente miradas macropolíticas sino, fundamentalmente, realizar análisis micropolíticos⁵² en el ámbito de la institución escolar.

La idea central de la racionalidad compleja refiere siempre a lo multidimensional, a lo complejo, a los procesos, a las *interretroacciones* entre los factores o dimensiones que intervienen en la producción de los hechos. No se puede desconsiderar y/o separar: lo individual de lo social, de lo político, de lo cultural y de lo económico; lo estructural y lo coyuntural; lo institucional y lo áulico; lo afectivo, lo cognoscitivo y lo social; lo grupal y lo singular; lo consciente y lo inconsciente; lo pasado, lo presente y lo futuro; los actos y los procesos; los efectos y las causas.

De hecho, en la cotidianeidad de la práctica, nos encontramos con problemas escolares diversos que no pueden ser resueltos. Nos referimos a problemas de aprendizaje, de conducta, de violencia en la escuela, de violencia institucional, de relaciones intra-institucionales entre sus actores, de exclusión y marginación, y tantos problemas más. Los modos de pensamientos transitados, a partir de los cuales se procuró resolver estos problemas, en general, fueron reduccionistas, simplistas y, consecuentemente, se pensaba en términos monocausales o bicausales, sin considerar la pluricausalidad y

52. En el Capítulo Seis de la Primera Parte, se desarrolla, en forma pormenorizada, la problemática de la micropolítica del poder en la Escuela.

pluridimensionalidad de los mismos. Se pensaba a partir del momento en que los hechos se producían, considerándolos como meros actos aislados, y no se analizaban los procesos de construcción de los mismos; o sea, se pensaba a partir de los efectos y no del sistema causal y procedural, se pensaba a través de la inmediatez de las acciones, y no se sostienen los procesos de cambio que, como está implícito, conllevan tiempo.

Consideramos que hay que dejar de separar las causas y los efectos, y dejar de pensarlas a partir de una relación lineal; ya no pensar en culpables e inocentes, y ubicar a los actores en posiciones relativas como parte de los componentes de la trama de producción de los hechos; hay que cesar de romper y desarticular lo complejo para luego concluir interrogándose sobre cuestiones parciales que siempre llevan por caminos equivocados; hay que dejar de separar para luego preguntarse acerca de cómo integrar o articular.

*No se pueden resolver problemas complejos
como los problemas escolares,
con estrategias simples.*

1.2. Hacia la especificidad de la problemática del aprendizaje escolar

Los problemas en el aprendizaje y el fracaso escolar constituyen, aún hoy, hechos frecuentes y preocupantes en el ámbito escolar. Se trata de problemáticas que, pese a los esfuerzos realizados, poco han cambiado con respecto a la posibilidad de resolución y, menos aún, respecto a la formulación de estrategias de prevención.

Sin dudas que el fracaso escolar y los problemas en el aprendizaje son conceptos diferentes, pero no podemos reducir los denominados “problemas de aprendizaje”, simplemente a la dimensión singular (subjetiva) del sujeto (como lo hacen algunos autores). De hecho, no todos los alumnos que fracasan en la escuela tienen problemas en sus aprendizajes o en sus comportamientos. La problemática del fracaso escolar es mucho más amplia. Por otra parte, tradicionalmente, cuando se abordan problemas de fracaso escolar no se atiende la dimensión singular del sujeto, sino que se analizan,

específicamente, las dimensiones económicas, sociales, institucionales y educativas en general, con relación a la producción de los alumnos respecto a lo que se espera de ellos. En consecuencia, desde esta óptica, lo que realmente fracasa es el sistema educativo, o la propia escuela, y no el alumno que “no aprende”.

No obstante, en la práctica cotidiana, los problemas en el aprendizaje y el fracaso escolar, en un sentido amplio, refieren al alumno que no alcanza las metas, confundiéndose de algún modo, ambos conceptos; pero cuando éste no alcanza las metas propuestas por el Sistema Educativo, por la escuela, o por el propio docente, también fracasa el propio sistema, la escuela, la práctica pedagógica, los sistemas de evaluación, y se frustran las expectativas de los padres y las de los propios alumnos. Por lo tanto, nunca es suficiente analizar la problemática del aprendizaje escolar desde el pensamiento de la simplicidad, en términos meramente individuales o monocausales, como por ejemplo, sólo a través de la dimensión subjetiva.

Los componentes de la trama de producción de los *problemas en el proceso de aprendizaje*, tienen que buscarse no sólo en la escuela (como organización y como institución) sino también en la práctica educativa, en el marco jurídico-político⁵³ y en la intencionalidad pedagógica que sustenta la práctica del docente en el aula; en la familia y en el contexto; en las peculiaridades del objeto de conocimiento, y en las condiciones de posibilidad de aprender de los alumnos.

En la escuela hay una diversidad de situaciones de éxito y de fracaso, pero el éxito y el fracaso no son dos realidades únicas y contrapuestas, sino que son parte del mismo proceso interactivo y, paradójicamente, se producen en

53. Como expresáramos en nota al pie (anterior), el *marco jurídico-político* rige la vida escolar y contiene las formulaciones normativas explícitas que indican la orientación axiológica que debe guiar el desarrollo de la escuela como institución, lo cual refiere al Diseño Curricular Jurisdiccional y demás documentos elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura de la jurisdicción correspondiente, y al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Mientras que la *formulación pedagógica* constituye el planteamiento orientador respecto al quehacer específico de la escuela. En este sentido, señala los lineamientos pedagógicos y didácticos y organiza secuencialmente los contenidos, métodos y actividades acerca de los objetivos que pretenden cubrirse en cada año y ciclo educativo, de acuerdo con las orientaciones rectoras establecidas por la legislación y las políticas educativas; es decir, el Proyecto Curricular Institucional (PCI), los Proyectos Curriculares Generales, las Planificaciones de aula, y todo documento acordado institucionalmente o por un sector de los agentes de la escuela. La *práctica escolar cotidiana* es la faceta vital de la escuela, en cuanto espacio de relaciones y prácticas que articula, de un modo particular, las características históricas, estructurales y coyunturales de la institución. Lo que refiere, particularmente, al quehacer en las aulas, en los recreos y, en general, en todos los espacios de la escuela.

el marco de las mismas políticas institucionales y curriculares, de las mismas propuestas didácticas y pedagógicas, de la misma normativa escolar, etcétera. Es a partir de ello que cada escuela genera sus propios éxitos y fracasos que, a su vez, no son del mismo tipo ni tienen los mismos sentidos ni las mismas consecuencias individuales ni sociales.

El concepto de problema en el proceso de aprendizaje es más amplio que aquello que le ocurre a un alumno que no alcanza una meta y, por lo tanto, consideramos relevante preguntarnos acerca de la trama de producción y la lógica de construcción del mismo. Y todo ello, nos remite a indagar los múltiples factores que intervienen en la producción de dicho problema.

En este marco, consideramos necesario delimitar la problemática desde otra perspectiva y pensar los problemas *en el* aprendizaje escolar como situaciones esperables y propias de dicho proceso; todo ello a partir de la comprensión de la trama de condiciones de producción de las escenas escolares y de la propia lógica de construcción de las mismas. Es decir, analizar las escenas donde se presenten dificultades desde el paradigma de la complejidad.

Existe una multiplicidad de factores que llegan a configurar dicha trama, sólo a partir de la cual pueden comprenderse el aprendizaje y sus problemas u obstáculos. Trama que abarca dimensiones que van desde los propios procesos estructurales e institucionales hasta la modalidades de la práctica didáctico-pedagógica, o la dimensión del objeto de conocimiento, pasando por las dimensiones singulares del sujeto (cognoscitiva, mundo fantasmático), o la propia estructura anatómico-funcional.

Por su parte, si bien los factores o dimensiones de análisis son múltiples, ya que refieren a un proceso complejo, no podemos considerar un problema neurológico, un problema psicológico o un problema social, por ejemplo, como un problema de aprendizaje. Son dimensiones que no pueden descubrirse, pero es necesario delimitar los campos disciplinares y acotar la problemática del aprendizaje a su especificidad en contextos determinados.

De lo contrario, podríamos hacer caer todo el peso en los “alumnos que no aprenden”, o subsumir al docente en un campo que desborda la especificidad de su práctica y su formación profesional.

En este marco, proponemos abordar esta problemática en términos de aprendizaje y obstáculos y diferenciar todos los factores que incidan en la producción de obstáculos, sean de orden psicológico, pedagógico, institucional o social, al interior del aula y la escuela.

Probablemente, el primer problema lo constituya el punto de partida: considerar a los problemas *en el* aprendizaje como un “problema”, como si tuvieran valor en sí mismos, e intentar analizarlos y/o resolverlos atendiendo sólo a una o algunas de las dimensiones en juego, confundiendo las causas con la problemática misma del aprendizaje.

La complejidad del fenómeno educativo y, particularmente, del aprendizaje escolar, nos lleva a encontrarnos con un cúmulo de factores que se entrecruzan y constituyen una verdadera trama, sólo a partir de la cual, pueden comprenderse los casos particulares.

Proponemos partir del reconocimiento de lo nuclear del aprendizaje y de la práctica pedagógica y educativa en el marco de la problemática institucional, y dejar viejas creencias e ilusiones pedagógicas (muchas de ellas vigentes), que obstaculizan el proceso de aprendizaje al no considerar el entramado de dimensiones en juego; para, de este modo, *abordar el proceso de aprendizaje como problemático en sí mismo* y comprender, al interior mismo del aula, los obstáculos que se presentan.

Se trata de una perspectiva diferente, que lleva a realizar algunos replanteos y revisiones. En primer lugar, *revisar el currículum oculto para desentrañar el modelo de alumno ideal* que toda escuela tiene y que (casi) todo docente tiene. Y, de este modo, *desterrar la ilusión de la homogeneidad y*

atender a la diversidad, a lo diferente, a lo propio y peculiar de cada alumno, considerando a esto último como el punto de partida para la enseñanza. Así luego, en función de ello, ajustar los propósitos y las estrategias didácticas a las posibilidades de aprender de los alumnos.

Si todo esto se realiza ¿habrá problemas de aprendizaje? De hecho, habrá alumnos que tendrán mayor facilidad para ciertos aprendizajes que otros, alumnos que presentarán ciertos obstáculos ante ciertos contenidos y modos de enseñar; pero para eso está la escuela, para enseñar, para que los alumnos aprendan contenidos social y psicológicamente significativos. Estas afirmaciones no implican desconocer la loable tarea de los docentes ni la complejidad de su práctica y, menos aún, desconocer que ciertos obstáculos escapan a la formación y función específica del docente. De allí este trabajo, como un humilde intento para aportar a dicha labor. De allí este trabajo que apela al abordaje interdisciplinario.

En tal sentido, sumaria y provisoriamente afirmamos que, para evitar problemas en los aprendizajes escolares, e incluso para prevenirlos y facilitarlos, es posible:

- *Considerar que el aprendizaje es problemático por definición.*
- *Abordar la problemática en términos de aprendizaje y obstáculos.*
- *Desentrañar la trama que configura cada caso particular.*
- *Comprender cada caso particular a partir de los múltiples atravesamientos (sociales, institucionales, pedagógicos, psicológicos, etcétera) que lo constituye al interior del aula.*
- *Atender a la diversidad y hacer de la diferencia un valor fundamental.*
- *Considerar como punto de partida para la enseñanza y, por lo tanto, para el aprendizaje, las posibilidades y límites de aprender de los alumnos.*
- *Ajustar los propósitos y las estrategias didácticas a las posibilidades de aprender del alumno.*
- *Romper la ilusión de abordar individualmente las situaciones y hacerlo en los términos de las instituciones y, en ciertos casos, recurrir a equipos interdisciplinarios.*

CAPÍTULO Dos

Componentes de la trama de producción de problemas escolares

1. INTRODUCCIÓN

Los *problemas escolares* (de aprendizaje, de conducta, etc.), siempre son encarnados por sujetos singulares, y la posibilidad de resolución o prevención supone comprenderlos a partir de la *trama* configurada por los múltiples atravesamientos de diversas dimensiones: económica, social y cultural; familiar, institucional y pedagógica; subjetiva, de maduración y desarrollo cognoscitivo.

Se trata de una trama de la que adviene el sujeto que se liga, a su vez, al entramado de relaciones institucionales de la escuela y, por lo tanto, cada situación de las denominadas “problema”, podrá ser analizada y comprendida en el marco de dicha configuración.

Por ello, planteamos otra perspectiva para la lectura de los así llamados “problemas escolares”, y proponemos comprender esta problemática *compleja* al interior del aula, partiendo de los casos particulares; pero no abordados como casos individuales, sino desde una perspectiva institucional e interdisciplinaria. Abordarlos como una situación problemática, propia y específica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto institucional y socio-cultural donde se presentan. Una situación problemática y específica del aprendizaje escolar que, lejos de ser comprendida como un “problema”, tiene que constituir una situación esperable y propia de la complejidad del proceso de aprendizaje y de las diferencias de la población escolar.

En este sentido, la posibilidad de proponer estrategias alternativas de resolución o prevención, tiene que partir de la evaluación precisa de la dificultad que se presenta en el aula, y del sistema causal a lo largo del proceso que fue generando la misma. Tiene que partir de un diagnóstico que permita identificar las causas y el modo singular en que se manifiestan en el aula cada una de las dimensiones y, en virtud de ello, el docente tendrá que ajustar los objetivos y las estrategias didácticas a las reales posibilidades de aprender del alumno, para favorecer aprendizajes con la mayor significatividad posible y prevenir problemas.

2. LOS SUPUESTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DEL DOCENTE

La epistemología entra al aula con el docente y de ella depende su práctica pedagógica. Todos los docentes tiene una concepción epistemológica, consciente o inconsciente, explícita o implícita; y de ella se desprende la modalidad de su práctica, la intencionalidad pedagógica y educativa e, incluso, su propia concepción sobre los problemas escolares, sobre el error, sobre la enseñanza, sobre la evaluación y sobre cómo aprende un alumno.

Históricamente, en Argentina y en toda Latinoamérica, la escolaridad de los docentes, su formación profesional e incluso, en muchos casos, su propia práctica profesional, está fuertemente marcada por la tradición empirista y positivista, que ha llevado a importantes logros, en algún momento, sólo por la experticia de los docentes; ya que se trata de concepciones filosóficas y epistemológicas que desconocen al sujeto que aprende y, por lo tanto, los mecanismos de adquisición de los conocimientos; a la vez que conllevan una concepción acotada de las estrategias didácticas, reducidas al método o a los recursos técnicos a emplear. Una concepción que no diferencia entre los tipos de conocimientos (lógico-matemático, social, lingüístico o físico) y, consecuentemente, los aborda como si todos fueran iguales. Una concepción que subyace en no pocos docentes y que los conduce, implícitamente, a eliminar el error (aún cuando sea constructivo), y a considerar diversos tipos de obstáculos lógicos y esperables en los aprendizajes de los alumnos, como un problema. Una concepción que supone un pensamiento de la simplicidad, lo cual conlleva

una mirada parcial, lineal y reduccionista de los complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Pero no solamente desde las concepciones teóricas y epistemológicas tradicionales se pueden generar obstáculos o dificultades en los aprendizajes de los alumnos. Cada una de las teorías vigentes aborda aspectos importantes y necesarios, pero constituyen sólo recortes de lo real. Por lo tanto, se torna necesaria su complementación.

Por ejemplo, no es posible pensar los aportes piagetianos como una teoría de la enseñanza ni como una teoría del aprendizaje. No es posible reducir el sujeto a las estructuras cognoscitivas ni, simplemente, a los conocimientos previos. No es posible pensar sólo en la relación sujeto-objeto, desconociendo el contexto social y cultural. No es posible pensar que los alumnos aprenden solos sino en interacción con otros, y allí la intervención y la ayuda pedagógica del docente es imprescindible. No es posible seguir pensando que sólo existen procesos psíquicos concientes. No es posible desconocer las diferencias entre los objetos de conocimiento, y enseñar como si todos fueran idénticos. Se trata de diferentes dimensiones que tendrán que ser tenidas en cuenta por el docente a la hora de enseñar. Se trata de hechos complejos que no podrán ser abordados desde la simplicidad sin producir problemas u obstáculos en los aprendizajes escolares.

Del conjunto de las dimensiones que configuran la *trama de producción de obstáculos*, a partir de la cual, y sólo a partir de la cual, pueden ser comprendidos los casos particulares de alumnos con dificultades en el proceso de aprendizaje, consideramos que no es posible reducir la problemática del aprendizaje a causas de orden social, cultural, familiar, pedagógico, orgánico o psicológico, por separado, ya que ello supone reducir una problemática compleja a la simplicidad de una o algunas de las dimensiones en juego.

En este sentido, acordamos con Morin (1990) cuando afirma que todo intento para transformar la complejidad en una fórmula simple –una palabra clave, un recurso ingenuo–, se convierte en lo contrario de ella. El advenimiento de un modo de pensamiento complejo posibilita percibir la diversidad y la multidimensionalidad de lo real a partir de una mirada poli-ocular, donde las inter-retroacciones se combinen y se combatan en el mismo proceso en el que sufren condicionantes y atravesamientos externos.

*No es posible seguir considerando
los “problemas” en el aprendizaje y en las conductas
como un problema,
ni como fruto de una sola dimensión o causa,
sino como situaciones complejas,
propias de la práctica pedagógica y educativa
e, incluso, como situaciones esperables y ricas,
en tanto brindan indicadores
para realizar intervenciones ajustadas
a las posibilidades de los alumnos.*

Por ello, proponemos abordar los problemas escolares (en el aprendizaje, en las conductas, etcétera), institucionalmente, desde el paradigma de la complejidad y, en lo posible, a partir de la conformación de equipos interdisciplinarios. Lo cual supone un cambio sustancial en los supuestos teóricos y epistemológicos de los docentes, que va desde la lógica de la simplicidad (la cual procede de una concepción mecanicista y determinista y conduce a la unidimensionalidad, a la disociación y a la reducción de la complejidad del problema), hacia la lógica de la complejidad; y supone una revisión de los supuestos teóricos y epistemológicos que sostienen la práctica pedagógica.

3. LOS PROCESOS ESTRUCTURALES, INSTITUCIONALES Y SINGULARES

La escuela constituye un espacio institucionalizado que se organiza en torno al marco jurídico-político e institucional y a la formulación pedagógica⁵⁴, y que se pone en marcha en torno al juego entre la normativa instituida y la actividad instituyente que realizan directivos, docentes, no docentes y alumnos en la cotidianidad de la práctica escolar.

Los problemas escolares, como señaláramos, lleva a directivos y docentes a considerar aspectos complementarios desde la perspectiva de los *sujetos singulares*, de los *procesos institucionales*, de los *procesos estructurales y/o coyunturales* (económicos, políticos, sociales, culturales), y a

54. Para mayores detalles ver nota al pie en Capítulo Uno de esta Segunda Parte, ítem 1.2.: “Hacia la especificidad de la problemática del aprendizaje escolar”.

las relaciones entre ellos. Aspectos que pueden operar como facilitadores, o todo lo contrario, pueden dificultar u obturar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

*En este sentido, planteamos que la “deconstrucción”
de la trama de producción de obstáculos
brinda indicadores precisos, que posibilitan
abrir caminos para formular estrategias de resolución
y/o de prevención de los problemas escolares.*

Dicho en otros términos, la *deconstrucción* de escenas donde se presenten problemas escolares, permite comprender la lógica de construcción y hallar los componentes de la trama de producción de dichas escenas. Componentes o causas que marcarán líneas de trabajo para la construcción de estrategias específicas (institucionales y áulicas), para resolver y/o prevenir nuevos obstáculos en el aula y, particularmente, para la construcción de modelos estratégicos alternativos que permitan prever o evitar problemas. Por ello, en esta primera aproximación, planteamos algunos de los componentes nucleares (recurrentes en nuestras investigaciones) que han intervenido en la producción de diversos tipos de problemas escolares⁵⁵.

Las dimensiones referidas a los procesos estructurales y coyunturales tienen su origen en las fuerzas sociales y productivas, y estructuran y condicionan fuertemente otros procesos, como los propios procesos escolares, sean institucionales, grupales o singulares. Pero no es posible seguir pensando los procesos políticos, económicos, sociales o culturales como fenómenos externos; es necesario conocer y comprender los atravesamientos que estos producen en la escuela y en la práctica áulica, en los actores y en sus modos de relacionarse, en la normatividad escolar y en las intenciones educativas y pedagógicas de los docentes y, por supuesto, en los propios alumnos y en su familia.

Con respecto a los *procesos estructurales*⁵⁶ y *coyunturales*, consideramos

55. Diversos tipos de problemas escolares son analizados en la presentación de casos en la Tercera Parte de esta obra.

56. Los *Procesos Estructurales* son “*fenómenos y procesos cuyo origen y desarrollo tiene que ver con fuerzas sociales y productivas, donde la posibilidad de incidencia de los sujetos y hasta de un pueblo o país, es muy pequeña. Tienen la función de estructurar y determinar otros procesos, las instituciones y hasta la vida de las personas.*” (Garay y Gezmet, 2000: 15). Abordar fenómenos como la violencia, implica conocer, a su vez, la “fuerza” de otros fenómenos como la globalización económica y cultural,

necesario indagar las marcas sociales y pautas culturales fruto de los efectos de la globalización económica y cultural; el inusitado aumento de las diferencias entre los países pobres y ricos y, dentro de cada país, entre ciertos sectores y otros; el rol del estado y la estructura de empleo y desempleo; los modos de producción y distribución de las riquezas; y las pautas de la cultura post-moderna y sus diferencias con las pautas de la modernidad.

Si bien las condiciones económicas y las consecuentes marcas sociales y las diferencias culturales, en sí mismas, no constituyen problemas escolares⁵⁷, ello no significa que se desconozcan en la práctica áulica. Todo lo contrario, en tanto son dimensiones que atraviesan el aula y a los propios sujetos, consideramos necesario analizarlas desde una mirada micropolítica. O sea, analizar de qué modo se presentan las dimensiones económicas, sociales, culturales en cada escena, cuál es el sistema causal y cuáles son las relaciones que se establecen con la producción de las dificultades en el proceso de aprendizaje y/o de enseñanza.

Por una parte, y específicamente con relación a los *procesos institucionales y organizacionales*, estimamos necesario analizar la función social de la escuela, la normatividad instituida en el PEI, el PCI y los Proyectos de Aula (marco jurídico-político-institucional y formulación pedagógica), y la acción instituyente (práctica escolar), a partir de las estructuras de participación y comunicación, del tipo de conducción institucional y áulica (democrática, autoritaria o del “dejar hacer”), de los procesos de socialización secundaria y, específicamente, de los procesos de aprendizaje (intencionalidad educativa, consistencia del accionar, y participación y comunicación).

Mientras que, por otra parte, las dimensiones referidas a los *procesos singulares del alumno*⁵⁸, nos llevan a contemplar aspectos que van desde lo madurativo hasta lo subjetivo (inconsciente), pasando por el desarrollo

los nuevos modos de producción y distribución de bienes y riquezas, los avances tecnológicos y científicos, el rol del estado y del mercado, la estructura del empleo y desempleo, el agotamiento de recursos naturales, las pautas culturales y sociales de la posmodernidad, etcétera. Es necesario conocer y comprender la tendencia de estos procesos y su interrelación con las otras instancias (institución y sujetos), y deconstruir la trama configurada a partir de componentes de las tres instancias.

57. Se trata de un problema político que requiere políticas de fondo para su resolución y, por lo tanto, no se resuelve dentro de la escuela.

58. Los *Procesos Psíquicos* refieren a procesos subjetivos (muchos de ellos inconscientes) que constituyen la personalidad de los alumnos. Particularmente, con respecto a los sujetos involucrados en hechos de violencia, nos encontramos con “rupturas” en la constitución temprana de la subjetividad del niño y con cierta precariedad vincular y deprivación emocional. Como expresan Garay y Gezmet

cognoscitivo y llegando hasta lo neurológico. No hay duda de que la presencia de fisuras en cualquiera de estas dimensiones obtura o dificulta el aprendizaje, pero también es necesario diferenciar las funciones y las reales posibilidades de actuar del docente respecto a cuestiones de orden psicológico o médico. Se trata de dos órdenes de cuestiones: aquellas sobre las que el docente no podrá actuar directamente (afecciones psicopatológicas o neurológicas, por ejemplo), sino en el marco de equipos interdisciplinarios; y aquellas cuestiones sobre las que tendrá que actuar en tanto constituyen aspectos propios de su labor (el desarrollo cognoscitivo, por ejemplo), específicamente, a partir del modo de concebir y plantear su práctica pedagógica.

4. LAS DIMENSIONES ESPECÍFICAS DEL AULA

En el marco de la complejidad intrínseca del aprendizaje escolar y en forma complementaria con las instancias de análisis planteadas, consideramos necesario analizar otras dimensiones (complementarias) inherentes al aula. Nos referimos a la concepción del *currículum* y la consecuente *homogeneidad o diversidad* de la población escolar; a los modos de concebir las *adaptaciones curriculares* y las *estrategias didácticas*; y a los modos de concebir los *errores* en la práctica pedagógica.

4.1. El currículum uniforme y la diversidad en el aprendizaje escolar

Uno de los factores más relevantes en la producción de problemas en el proceso de aprendizaje, es el *currículum uniforme* y los consecuentes

(2000), “necesitamos, entonces, incursionar en teorías y observaciones sobre la constitución psíquica del sujeto humano; algunos procesos y mecanismos singulares vinculados al uso de la violencia como modos de relacionarse con el mundo; a la agresividad, los miedos, la capacidad de preocuparse por otros, la depravación. También de qué modos los cambios estructurales cambian los sentidos de estos procesos psíquicos de formación de las identidades sociales. De hecho, los procesos de formación psíquica como de constitución de las identidades y los proyectos vitales (de la mujer) y el hombre actual, están atravesados y mediados por los avatares de una larga, y a veces dramática, relación del sujeto niño y joven con las instituciones educadoras básicas: la familia y las escuelas. Es ya un axioma que el individuo no puede desarrollarse independientemente de las instituciones (...). Así, sólo la pertenencia a grupos organizados le posibilita su desarrollo como sujeto productivo, afectivo y social. Hoy, es más marginalizante ser excluido de la escuela, la empresa, el trabajo, que habitar en una villa miseria”.

criterios de enseñanza y evaluación, coherentes con aquél, que conduce a prácticas homogeneizadoras y, con ellas, a generar problemas *en el aprendizaje* para grupos importantes de alumnos que escapan a la “media”. Alumnos que no se condicen con el modelo ideal.

*No es posible seguir pensando
que todos los alumnos aprenden lo mismo,
en el mismo tiempo y del mismo modo.*

*Es necesario desterrar la ilusión
de los grupos homogéneos,
e indagar la singularidad de cada alumno
y atender la diversidad de la población escolar.*

Cada alumno llega a la escuela con su capital cultural, “con todo lo que tiene”, y esto tiene que constituir el punto de partida de la enseñanza. El punto de partida no son los contenidos curriculares sin más; los contenidos son sólo medios. El currículum es imprescindible pero no podemos desconocer que los contenidos son sólo parte de éste, y son básicos. Tenemos que tener en cuenta que el currículum siempre es abierto y flexible. Es decir, siempre es posible incluir otros contenidos no previstos en el currículum y éstos tienen que adecuarse a las posibilidades de aprender de los alumnos. De lo contrario, más de una vez la complejidad de los contenidos y los modos de enseñar no se adecuarán a las reales posibilidades de aprender de los alumnos, y ello puede llevar a que, dentro del aula, se provoquen problemas en el aprendizaje.

*La diversidad de conocimientos, de normas y valores,
de ideologías, de marcas sociales y subjetivas de los alumnos,
es inherente a su constitución como sujetos
y, por lo tanto, es imprescindible
atender dicha diversidad
para no provocar problemas escolares.*

La falta de reconocimiento de lo singular y propio de cada alumno trae aparejado dificultades en los aprendizajes cuando la *distancia cognoscitiva* no es adecuada. Y, pasado el tiempo, las dificultades podrían incrementarse,

porque las posibilidades de comprensión del material que presenta el docente requerirán mayor competencia cognoscitiva. Y así, luego de un “par” de años, se provocan problemas en el aprendizaje que suelen ser “leídos” como problemas sociales o familiares, y que puede llevar al fracaso escolar. Entonces, ¿por qué no preguntarse sobre estas diferencias antes de provocar los problemas al interior del aula? ¿Por qué no partir del respeto por el otro, por las diferencias, con el propósito de generar autonomía? ¿Por qué no flexibilizar la currícula y adecuarla a las posibilidades de cada alumno?

En este sentido e independientemente de la *intencionalidad* del docente, cuando éste trabaja con un mismo estímulo para todos los alumnos en la sala, cuando pretende que todos aprendan todos los contenidos abordados en el mismo tiempo y los evalúa con los mismos parámetros, cuando los conocimientos e ignorancia de cada alumno no constituyen el punto de partida de la enseñanza o cuando se transmiten determinados modelos sociales, culturales o religiosos sin reparar en los sistemas de creencias y convicciones propios del alumno, necesariamente se discrimina.

El respeto por el otro constituye el eje de toda práctica social, pero el respeto por el otro no se logra solamente con proponérselo y enunciarlo categóricamente. Para ello hay que reconocer y respetar las diferencias individuales, fundar la práctica pedagógica en la diversidad y llevarla hasta los límites del “handicap” en un marco coherente y significativo.

Lo diverso no se reduce sólo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y al respeto por la pluralidad cultural y étnica. La diversidad es un concepto infinitamente más rico y generoso, que invita a reconocer todo tipo de diferencias para no discriminar y para no provocar problemas escolares.

4.2. El currículum uniforme y las adaptaciones curriculares desde el paradigma de la diversidad

Las adaptaciones curriculares aparecen y reaparecen como temas novedosos, pero no podemos dejar de señalar que existen desde hace varios siglos y que, particularmente, se realizan con total claridad desde la creación del Sistema Educativo, en Argentina y en todos los países Latinoamericanos.

El hecho de que el Sistema Educativo haya sido organizado por niveles

y estos, por ciclos y grados, en sí mismo supone adaptaciones curriculares, ya que conlleva adaptar determinados contenidos a cierto grupo etáreo. Se concibieron determinados contenidos para el Nivel Inicial, otros de mayor complejidad para primer año de la Educación General Básica, y así sucesivamente; los contenidos fueron organizados en función de la edad de los niños y, consecuentemente, de los años escolares y niveles del Sistema Educativo.

Ahora, si bien se trata de adaptaciones curriculares, éstas fueron pensadas desde la homogeneidad, ya que no se diferencia al interior de la población escolar de cada año, ciclo o nivel, sino que se opera como si todos los alumnos fueran iguales y tuvieran las mismas posibilidades de aprender por el sólo hecho de tener la misma edad.

La problemática de las adaptaciones curriculares, recobra fuerza e importancia a partir de ser pensada como una instancia para atender la diversidad de la población escolar.

En principio, se puso énfasis en la atención a niños con necesidades educativas especiales (NEE) y se lo redujo a aquellos niños que tenían algún tipo de “handicap”, de desventajas; particularmente, a niños con diferencias respecto a la maduración, con problemas auditivos, a niños con síndrome de Down, etcétera.

Hoy podemos pensar las necesidades educativas especiales, ya no desde las dificultades o el déficit, sino desde las diferentes capacidades o posibilidades de aprender, desde la positividad.

Si seguimos pensando a los niños de contextos sociales, culturales, étnicos diferentes sólo desde lo que no pueden hacer, es decir, desde el déficit, dejamos afuera aquello que sí pueden hacer, y hacen, muy bien; no estamos valorando, reconociendo e incluyendo las diferencias, sino que sólo

estamos *adaptando* las diferencias, normalizando al alumno, homogeneizando, ahora desde un discurso nuevo.

Hay que romper con la mirada bipolar que excluía a poblaciones minoritarias por sus diferencias con los cánones convencionales y plantear un modelo de educación sin exclusiones, pensado *a partir* del alumno, desde la singularidad de cada alumno, y, consecuentemente, *para todos* los alumnos. Un modelo de educación que ubique a la diferencia como un valor, como un punto de encuentro, como una instancia de enriquecimiento.

Desde esta perspectiva, es posible redefinir, no sólo qué se entiende por necesidades educativas especiales sino también, redefinir qué se entiende por adaptaciones curriculares desde el paradigma de la diversidad.

En forma congruente con lo planteado, la diversidad no remite, particularmente, a la atención de alumnos con “handicap” cultural, intelectual o biológico, sino que como hemos planteado, remite a una concepción diferente y mucho más amplia de las diferencias. Diferencias que son inherentes y constitutivas de los niños/as y adolescentes y, por lo tanto, no pueden dejar de atenderse a la hora de enseñar.

Prestar atención a las diferencias singulares de cada alumno/a supone realizar adaptaciones curriculares. Adaptar lo que se enseña y el modo en que se enseña a las reales posibilidades de aprender de cada alumno, a la vez que se atiende a otro tipo de saberes de los niños (prácticos, cotidianos, etc.). La escuela tiene que incorporar y trabajar los saberes significativos, las estrategias cognoscitivas, las significaciones culturales, etc. que los niños traen de otros contextos. De lo contrario, si no se diferencia y no se atienden las diferencias, se discrimina, y se puede provocar problemas o dificultades en los aprendizajes y pedagogizar la problemática social.

Las adaptaciones curriculares tienen que realizarse para toda la población escolar y en todo momento, para poder atender la diversidad intrínseca a ella, y posibilitar que todos los alumnos aprendan en forma genuina y significativa. Y no realizarse en circunstancias especiales o para ciertos alumnos y sobre determinados temas, ni ser pensadas desde la diferencia como un déficit.

En este sentido, es necesario subrayar aquí que respetar la diversidad no implica, solamente, adaptar contenidos y modos de enseñar para aquellos niños con mayores distancias cognoscitivas con relación a algunos objetos de conocimiento (por ejemplo, la lecto-escritura o los números) sino también permitir la valorización y utilización escolar de aquellas áreas en las cuales esos mismos niños (generalmente de ámbitos marginales) pueden destacarse. Este trabajo no resulta sencillo para la escuela, pero es necesario si se pretende dejar de estigmatizar a determinados niños.

Es decir, la escuela debe promover otro tipo de saberes (prácticos, narrativos, cotidianos, juegos, etc.), pues si se trabaja sólo con las adaptaciones para ayudar a los alumnos en lo que respecta a las diferencias *relativas* de capital cultural (cuestión indispensable, por otra parte), se desatiende y se deja afuera de la escuela aquello que está vinculado a la positividad de la impronta cultural, subjetiva, de dichos niños.

*Realizar adaptaciones curriculares
para atender la diversidad,
no implica sólo contemplar distintas estrategias
de acceso a los objetos de conocimiento,
sino también formas de incorporar
nuevos objetos de conocimientos.⁵⁹*

Tenemos que poder pensar que la escuela y, particularmente, que la práctica pedagógica, tiene que adaptarse a las diferencias singulares, y no lo contrario.

La diversidad constituye un valor fundamental para una escuela inclusiva. Una escuela en la que quepan todos los alumnos y en la que todos puedan aprender con la mayor significatividad posible, pero no sólo significatividad psicológica sino, también, significatividad social.

Como afirma López Melero (2002): “La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La diversidad hace referencia a que cada persona es un ser original e irrepetible. En una sociedad hay

59. Desarrollamos esta cuestión con más detalles en los capítulos Cuatro y Cinco de la Primera Parte.

grupos diferentes, hay personas diferentes, hay motivaciones, pensamientos y puntos de vista diferentes. La naturaleza y el ser humano son así de hermosos en su diferencia”⁶⁰.

4.3. Los recursos y los métodos *versus* las estrategias didácticas

I

En el marco del paradigma de la diversidad, consideramos necesario desterrar la idea de uniformidad del currículum, porque trae aparejada, paradigmáticamente, la intensificación de las diferencias, al no adecuarse la complejidad de la currícula a la competencia cognoscitiva de los alumnos; e impone no sólo contenidos sino también criterios de enseñanza y modos de aprender que por su ajenidad producen desinterés y pueden llevar a generar dificultades u obstáculos en el aprendizaje.

En este marco, se perturba y se fractura el deseo de aprender y puede llevar a los alumnos a plantear *estrategias de aprendizajes* superficiales (mecánicas), lo cual impide la transferencia de los conocimientos a otros contextos que no sean el escolar y, consecuentemente, se produce el olvido, por falta de reiteración, del estímulo “aprendido”. De este modo, al no tener posibilidad de resignificar los conocimientos previos y al aprender mecánicamente, y también a causa de la sistemática complejización de los contenidos año tras año, se pueden generar dentro del aula dificultades en ciertos aprendizajes para algunos alumnos; dificultades que pueden “leerse” como problemas de aprendizaje.

El mismo Sistema Educativo y ciertas políticas institucionales plasmadas en el Proyecto Institucional y el Proyecto Curricular, dejan por fuera la diversidad cultural propia de toda sociedad y esto puede generar, además, problemas de integración o de exclusión, al no considerar las marcas sociales y culturales y los conocimientos de alumnos de sectores o grupos sociales diferentes. El proceso de adquisición de conocimientos en el aula consiste en una (re)construcción singular de contenidos que

60. López Melero, M. (2002).

realiza cada alumno, en el marco de la complejidad de esta trama configurada por múltiples relaciones entre los modos de aprender, los procesos cognoscitivos y subjetivos del alumno, y los modos de enseñar del docente en contextos específicos.

Tradicionalmente las *estrategias didácticas* se redujeron a la aplicación de métodos, pero los métodos no permiten ajustar el currículum a las posibilidades de aprender de cada alumno, ya que son para todos iguales e, incluso, no respetan las estrategias de aprendizaje propias de cada uno de ellos. El método es un conjunto ordenado de pasos para conseguir un fin, y esto implica un sólo modo de proceder, desconsiderando, de este modo, las teorías infantiles, los procedimientos singulares de los alumnos, y la propia lógica de aprendizaje que éstos poseen. Por su parte, no pocas veces los métodos son reemplazados por recursos técnicos o juegos, y la enseñanza queda sujeta sólo a dicho componente de las estrategias didácticas. No se trata de desconsiderar los recursos, ya que son necesario y ricos, pero no es posible seguir reduciendo las estrategias didácticas a éstos.

Como afirma Bixio (1999), *las estrategias didácticas son todas las acciones con clara y explícita intencionalidad pedagógica que realiza el docente*⁶¹. Acciones que se estructuran no sólo en torno a *recursos* sino que tienen en cuenta otros componentes que, en su conjunto, configuran las estrategias implementadas por el docente. Componentes tales como: los *agrupamientos* (trabajo individual, en pareja, en grupos); los *modos de participación en el aula y en la institución* según los modos de conducción (democrática, autoritaria, falta de conducción); las *formas de comunicación entre pares y con el docente* (lineal, multidimensional); los *modos de planificar* (lineal o estratégica); los modos de presentar las consignas (abiertas o cerradas); los *modos de presentar los contenidos curriculares* (coherencia o incoherencia lógica y psicológica, y la distancia cognoscitiva); las *relaciones entre los objetivos propuestos y la intencionalidad pedagógica del docente* en términos de procesos y resultados; los *criterios de evaluación* (de procesos y resultados) y los *indicadores* a utilizar; la *representación* que el docente tiene acerca de la *funcionalidad de los contenidos*; el lugar que adquiere el *valor de uso de los contenidos*; el *tipo de ayuda pedagógica* que se brindará (trabajo en torno a la

61. Bixio, Cecilia (1999) *Enseñar a aprender*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

ZDP, posibilidad de compartir los conocimientos, de generar conflictos sociocognoscitivos y de negociar significados).

Se trata de un conjunto de componentes que el docente tendrá que tener en cuenta en tanto contribuyen a configurar las estrategias didácticas para posibilitar a los alumnos realizar sus propios caminos hacia el aprendizaje genuino, poniendo en práctica sus propias estrategias de aprendizaje. Estrategias que podrán facilitar la construcción de conocimientos y liberar obstáculos en el proceso de aprendizaje, o estrategias reducidas a repetir los caminos que el docente le marque.

II

Los *recursos* son instrumentos regios para generar actividades que tengan sentido y significatividad para los alumnos. Por otra parte suelen ser insustituibles. Pero lo que hay que comprender es que desde la complejidad de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, ya no es posible seguir pensando solamente en recursos. Las estrategias didácticas comprenden a los recursos pero no sólo a estos. Las estrategias didácticas conllevan una diversidad de componentes que las hacen más ricas y fructíferas.

Los *agrupamientos* constituyen otro de los componentes fundamentales para organizar estrategias didácticas que se adecuen a las posibilidades de aprender de los alumnos. Estos no tendrán las mismas posibilidades de resignificar los conocimientos previos si siempre trabajan en forma individual que si se facilitan intercambios con los pares, alternando sistemáticamente (según los contenidos y los propósitos del docente) el trabajo individual, en parejas y en grupos. Todas las investigaciones demuestran que el trabajo grupal es inmensamente más productivo que el trabajo individual. No obstante, consideramos que no es conveniente descartar ningún tipo de agrupamiento pero, a la vez, que es necesario alternar los mismos según las circunstancias, y privilegiar el trabajo en parejas, tríos o en pequeños grupos, ya que se posibilita que los alumnos intercambien puntos de vista y conocimientos, tengan la oportunidad de generar conflictos sociocognitivos –que son el motor de los aprendizajes genuinos–, y operen según sus propias teorías infantiles, procedimientos y tiempos.

Los modos de participación en el aula y en la institución según los estilos de conducción (democrática, autoritaria, falta de conducción). Tanto en la escuela como en el aula, un modo de conducción democrático posibilita: construir tejidos y redes sociales que unen y relacionan; dar coherencia entre la norma instituida y la práctica instituyente; respetar los acuerdos y reflexionar sobre situaciones problemáticas cotidianas en la búsqueda de alternativas; trabajar sistemáticamente y concientemente sobre los contenidos, las normas y los valores, y buscar alternativas conjuntas a las debilidades de la escuela y el aula, para con ello indagar y abordar la problemática del aprendizaje mediante criterios fundados y acordados que permitan prevenir o resolver las dificultades que puedan presentarse en el aprendizaje. Mientras que un estilo de conducción autoritario, tanto en la escuela como en el aula, invalidaría todo lo expresado y restaría protagonismo a los alumnos con las consecuencias que se derivan de ello. Por último, el “dejar hacer” implica la falta de conducción, y deja librado a los diferentes criterios de los docentes la modalidad de intervención pedagógica. Conducción que consideramos imprescindible para dar coherencia a la práctica educativa y pedagógica. Se trata de modos de conducción que pueden llevar a prevenir y/o resolver las dificultades en el aprendizaje escolar, o todo lo contrario.

Las formas de comunicación entre pares y con el docente constituye otra de las dimensiones a tener en cuenta a la hora de pensar las estrategias a desarrollar. Los alumnos no tendrán las mismas posibilidades de aprender ante un planteo lineal y unidireccional del docente, que ante la posibilidad de generar diversos modos de intercambios con los pares y con el docente, al producir los más diversos tipos de agrupamientos. Las formas de participación, los modos de comunicación y los agrupamientos, constituyen tres dimensiones que no podrán separarse y que podrán abrir un espacio productivo de aprendizaje, o todo lo contrario.

Los modos de planificar del docente no podrán ser desconsiderados, como en no pocas oportunidades ocurre. La planificación constituye una de las instancias estratégicas fundamentales del docente. Se trata de plantear una planificación estratégica, flexible y abierta que permita al docente transitar los más diversos caminos según las necesidades que surjan en

el aula y sin desviarse nunca de sus propósitos, pero siempre atendiendo la diversidad de la población escolar y, con ello, atendiendo las reales posibilidades de aprender de cada alumno, según sus conocimientos previamente adquiridos, según sus tiempos (psico)lógicos, según su estructuración cognoscitiva y su subjetividad.

Los *modos de presentar las consignas* por parte del docente constituirán una instancia para la construcción de conocimientos o para la reiteración mecánica de lo que los alumnos ya saben. Las consignas abiertas siempre interpelan al alumno y lo mueven a la búsqueda y con ello, a la resignificación de los conocimientos previos. Mientras que las consignas cerradas, sólo les posibilitan realizar lo que ya saben e, incluso, no pocas veces, llevan a los alumnos a adivinar entre opciones que se le presentan.

Los *modos de presentar los contenidos curriculares* tienen que atender a la significatividad lógica de los contenidos y psicológica de los alumnos. Es necesario sostener una coherencia lógica en la organización de las secuencias didácticas, y que éstas tengan una distancia cognoscitiva proporcional a las posibilidades de aprender de los alumnos. La comprensión y el aprendizaje genuino de los alumnos será tanto más eficaz cuanto más adecuada sea la distancia entre lo que se presenta como material para ser aprendido y las reales posibilidades de aprender de los alumnos, evaluadas, estas últimas, en términos de estructuración cognoscitiva alcanzada y conocimientos adquiridos. La *distancia cognoscitiva* entre la complejidad del contenido, los modos de enseñanza y las posibilidades de aprender, constituye una condición necesaria a tener en cuenta para alcanzar aprendizajes genuinos. La distancia cognoscitiva no podrá ser ni demasiado larga ni demasiado corta, para que la ayuda pedagógica opere generando conflictos cognoscitivos.

Las *relaciones entre los objetivos propuestos y la intencionalidad pedagógica del docente*, en términos de procesos y resultados, tiene que ser congruente. La intencionalidad pedagógica, en su dinámica, guía la práctica del docente en el aula, en estrecha relación con la toma de decisiones, con las actividades, tareas, materiales que selecciona y propuesta que ofrece a

los alumnos, pues detrás de ello hay siempre una valoración, hay un interés explícito o implícito de provocar ciertos aprendizajes; en suma, hay una intencionalidad.

La *evaluación* debe operar como uno de los componentes estratégicos en el proceso de enseñanza, en tanto constituye la instancia que posibilita indagar los conocimientos e ignorancia de los alumnos y, consecuentemente, permite ajustar la ayuda pedagógica a las posibilidades de aprender de cada uno de ellos. Solamente a través de una evaluación comprensiva y sistemática, las intervenciones didácticas podrán ajustarse a las ideas y teorías infantiles (o juveniles) de los alumnos y, a partir de ello, liberar obstáculos y procurar generar conflictos cognoscitivos que promuevan aprendizajes genuinos. Es necesario generar escenarios educativos que inviten a potenciar el diálogo, la comprensión, la mejora de los aprendizajes de los alumnos, a partir de la ayuda pedagógica de cada uno de los docentes, y evaluar, inevitablemente, todo el tiempo, las propuestas, ideas, creencias, teorías intuitivas y producciones de los alumnos, en tanto todo ello constituye los insumos necesarios para promover aprendizajes genuinos y significativos y romper la mecanización.

Pero no debe confundirse evaluación con calificación. Se trata de dos campos diferentes, dado que la evaluación no necesariamente está ligada a la calificación. La evaluación tiene que ser continua, global e integradora, y ajustarse a los conocimientos y a las reales posibilidades de aprender de los alumnos.

Los alumnos no aprenden solos, los docentes deberán poder evaluar cada producción que éstos realicen para que su intervención sea acorde a los requerimientos del alumno con respecto a dicha producción; deberán evaluar los conocimientos con los que operan, las hipótesis o teorías sobre las que se basan, y el momento en que se encuentran en el proceso de construcción de la noción de que se trate. De lo contrario, su intervención será hecha “a ciegas”. Todo ello, conlleva evaluar el *proceso* de aprendizaje y no el producto final, ni sucesivos productos parciales.

En la escuela se ha generalizado la *evaluación de resultados* finales o parciales, es decir, una evaluación “hacia delante” donde se correlaciona la producción del alumno (parcial o final) con una meta (contenido curricular, indicador de logros, etcétera). Pero la *evaluación de procesos* no puede

confundirse con sucesivas evaluaciones de resultados parciales. La evaluación del proceso de aprendizaje de un alumno implica una evaluación “hacia atrás” donde se correlacione la producción del alumno (en ese momento) con sus saberes al momento de comenzar la tarea (o en otro momento anterior). Por su parte, tanto la evaluación de procesos como la de resultados, es necesaria en el aprendizaje escolar.

El deseo de investigar de los alumnos a partir de sus posibilidades de aprender, irá trazando un camino sinuoso y plagado de contradicciones, errores y conflictos. Pero es justamente este espacio de dudas e incertidumbres, el que permite evaluar las producciones, sean o no correctas, generar conflictos cognoscitivos, y ubicar los errores o conocimientos, los cuales funcionan como *indicadores didácticos* que facilitan la ayuda pedagógica y la producción de aprendizajes genuinos y significativos.

Los escenarios educativos tienen que estar centrados en los intereses de los alumnos con respecto a las problemáticas a abordar y a los modos de resolución de la tarea, pero de ninguna manera se postula que el alumno sea el único responsable de los aprendizajes y, por lo tanto, el único que tendrá que ser evaluado. Por otra parte, tampoco se postula que la evaluación sea una acción que solamente pueda ser realizada por el docente, sino todo lo contrario. La evaluación, con instancias y roles diferenciadas, tendrá que ser realizada por cada uno de los que constituyen y protagonizan aquel escenario educativo.

La representación que el docente tiene acerca de la funcionalidad de los contenidos y el lugar que adquiere el valor de uso de éstos en la práctica pedagógica, alcanza un lugar predominante respecto al sentido que puedan o no tener para los alumnos, y ello incide directamente en la motivación y, consecuentemente, en los aprendizajes. Nadie podrá estar motivado para aprender un contenido que no sabe para qué se utiliza, y no siempre se enseña explícitamente el valor de uso de los contenidos. La funcionalidad de los conocimientos y la transferencia a otros contextos no sólo requiere de un aprendizaje genuino, significativo, sino que es necesario que el alumno conozca el uso que puede darles.

Concebir a la enseñanza en términos de intervenciones y ayuda pedagógica con el propósito de que los alumnos logren aprendizajes genuinos

y significativos, supone indagar: los esquemas y estructuras cognoscitivas, los conocimientos previos que los alumnos tienen con respecto al material que se ubica como objeto de conocimiento, las hipótesis y teorías ingenuas que se formulan, los procedimientos singulares en la resolución de la tarea, los errores constructivos que cometan; para ajustar dicha ayuda y adecuar las estrategias didácticas a las situaciones particulares que se presentan. Consecuentemente, no es posible indagar los esquemas, los conocimientos y los errores sin evaluar. Evaluar implica, como señala Santos Guerra (1996), un proceso de diálogo, comprensión y mejora que permite conocer mucho más que lo referente a los conocimientos escolares de los alumnos⁶².

Las intervenciones didácticas y la ayuda pedagógica del docente son imprescindibles, ya que el alumno no aprende solo; y su grado de eficacia dependerá de la experticia del docente y de la concepción teórico-epistemológica que sustente su práctica.

En este marco planteamos, sumariamente, que los docentes puedan: pensar la problemática de la enseñanza y del aprendizaje desde el paradigma de la complejidad; comprender las razones y los conocimientos que sustentan las producciones de los alumnos; implementar estrategias didácticas que procuren aprendizajes globalizados, contextualizados y significativos; concebir que el conocimiento se organiza como una red o trama con múltiples atravesamientos, y, finalmente, ubicar a la evaluación como uno de los componentes nucleares de las estrategias de la enseñanza; para posibilitar la continuidad del proceso de aprendizaje, más allá del área, ciclo o nivel, con el propósito de facilitar la comprensión y romper la mecanización que puede obturar o dificultar el proceso de conocimiento.

4.4. Los modos de concebir los errores en el aula

4.4.1. El error como indicador didáctico

El lugar que adquiere el error en los procesos de aprendizaje y de enseñanza revela, consciente o inconscientemente, una postura epistemológica y una postura psicológica del docente, de la que deriva una postura

62. Santos Guerra, M. A. (1996) *Evaluación educativa I*. Magisterio. Buenos Aires.

pedagógica (y no al revés). No es posible asumir una postura pedagógica sino a partir de una teoría psicológica, la cual dé cuenta del modo en que el sujeto adquiere el conocimiento, y esta última, a su vez, debe desprenderse de una concepción epistemológica que dé cuenta de la validez de los conocimientos.

Por ello consideramos que los supuestos que sostienen la práctica pedagógica son determinantes para analizar la problemática del aprendizaje escolar y, consecuentemente, los problemas u obstáculos que puedan presentarse en el aula. Es en función de ellos que una misma situación podrá constituir un problema de aprendizaje o ser, simplemente, una situación esperable, beneficiosa y acorde a la lógica del niño. Por ejemplo, que un alumno en segundo año no resuelva correctamente la resta, o no resuelva las tareas que realiza el grupo, o al finalizar el ciclo no haya alcanzado los contenidos mínimos, ¿significa que tiene problemas de aprendizaje? ¿O serán cuestiones relacionadas con el desarrollo cognoscitivo, con los tiempos (psico)lógicos de los alumnos, con los saberes previos, con la distancia cognoscitiva y las adaptaciones curriculares no realizadas, con la idea de currículum uniforme y la ilusión de homogeneidad de la población escolar?

*Una evaluación correcta
de la producción de los alumnos
puede favorecer la práctica pedagógica
y con ello el aprendizaje,
a partir de que los errores de los alumnos
se ubiquen como indicadores didácticos.
Como indicadores de lo que aún no saben
y tiene que enseñárseles,
y del modo en que tiene que hacerse.*

Es desde los conocimientos previos que el alumno otorga significación al objeto de conocimiento, y resignifica lo preexistente en el mismo proceso; pero las estructuras cognoscitivas del sujeto delimitan los aprendizajes posibles y, específicamente, los modos de resolución de la tarea propuesta. Cada estructura de pensamiento (lógico-concreta o lógico-formal, por ejemplo), posibilita determinados modos de relacionarse con lo real, de actuar sobre los objetos y de conocerlos y, por lo tanto, no podrá desconsiderarse

esta dimensión al analizar la problemática del aprendizaje escolar (aún cuando de ésta no se desprendan los aprendizajes).

Es a partir de lo preexistente (conocimientos, estructuración cognoscitiva, marcas sociales y culturales) que el sujeto se formula determinadas hipótesis y elabora teorías. Hipótesis y teorías que constituyen respuestas singulares y propias de cada uno, las cuales, a su vez, tendrán que ser evaluadas por el docente para realizar intervenciones pedagógicas específicas, que promuevan la remoción de las mismas a partir de nuevas resignificaciones.

Los modos de interpretación de la labor de los alumnos y, consecuentemente, los modos de enseñar, se desprenden de los supuestos teóricos y epistemológicos que sostienen la práctica del docente en el aula.

*Por ello, y sumariamente, podemos señalar
dos grandes modos que operan
como intento de resolución de los errores:
eliminar el error,
o transparentarlos
y asumirlos como componentes dinamizadores
de los procesos de aprendizaje,
y situarlos en el centro de la dinámica pedagógica.*

Desde el positivismo y, específicamente, desde el conductismo y el neoconductismo, el error es considerado como lo opuesto al aprendizaje y, consecuentemente, debe ser eliminado. Mientras que, desde el constructivismo, el error constituye la única respuesta posible del alumno en virtud de sus reales posibilidades de aprender, y forma parte del proceso de construcción del conocimiento.

La misma situación puede ser considerada como un problema que, a su vez, tendrá que ser eliminado, o constituir una situación esperable y beneficiosa para el aprendizaje y la enseñanza.

*El error puede ubicarse
como un indicador didáctico
para realizar una intervención pedagógica
ajustada a las necesidades
y posibilidades de aprender del alumno.*

Determinados errores son *esperables*, porque forman parte del mecanismo de la construcción del conocimiento, y son *beneficiosos*, porque brindan la posibilidad de evaluar los conocimientos adquiridos por el alumno, lo cual, en definitiva, permite que el docente realice las intervenciones pedagógicas pertinentes y que éstas se ajusten a las posibilidades y límites de aprender del alumno.

En el mismo sentido, es lógico, preciso y coherente, para el conductismo, eliminar el error y sustituirlo por respuestas correctas en virtud del estímulo presentado. Pero se trata de una postura que, lejos de evitar los problemas *en el* aprendizaje o proponer estrategias de resolución, favorece la producción de obstáculos, al desconsiderar la singularidad del sujeto y la diversidad de la población escolar, la complejidad de las estrategias didácticas y las peculiaridades de los objetos de conocimiento.

En este marco, estimamos que cada situación de aprendizaje, independientemente del grado de dificultad que conlleve para quien la realice, tendrá que ser evaluada sistemáticamente, en términos de procesos y resultados, en el marco del proceso de aprendizaje, para poder intervenir pedagógicamente con el propósito de generar conflictos cognoscitivos o socio-cognoscitivos que motoricen el aprendizaje significativo y la reestructuración cognoscitiva del sujeto.

Se trata de planteos generales que no hacen diferencia con respecto a los alumnos cuyo grado de dificultad sea mayor. Del análisis de cada caso particular, en el marco de la trama⁶³ de producción de la que éste es fruto, se desprenden las acciones posibles del docente. Por ello es necesario evaluar el proceso de aprendizaje, y no considerar el aprendizaje como meros actos aislados, ya que siempre conlleva un largo, contradictorio y complejo proceso de resignificaciones.

Consideramos preciso romper con la creencia de que *enseñar implica aprender* en términos absolutos, así como consideramos necesario asumir que el aprendizaje supone un proceso de (re)significaciones de los conocimientos previos. Y, si lo último es cierto, la enseñanza tendrá que partir de los saberes del alumno, cualesquiera éstos sean, y tender a que los aprendizajes resulten lo más significativos posible.

63. Como señalábamos, no es posible comprender los casos particulares en forma individual, sino desentrañando las peculiaridades de éstos en la trama que se configura a partir de múltiples dimensiones (social, cultural, institucional, pedagógica, orgánica, psicológica, etcétera) que interactúan unas con otras.

Si obráramos de este modo, ¿qué sentido tendría preguntarse sobre los “problemas de aprendizajes”? ¿No sería más lógico y operativo diagnosticar las causas y el modo de expresión de éstas en el aula? ¿No sería más provechoso evaluar las posibilidades y límites para aprender que poseen los alumnos y plantear estrategias didácticas ajustadas a ello, para maximizar la significatividad del aprendizaje? ¿No sería conveniente realizar adaptaciones curriculares sistemáticamente, y ajustar la distancia cognoscitiva entre las posibilidades de aprender de los alumnos, la complejidad de los contenidos y el modo en que se enseñan?

4.4.2. Error azaroso y error constructivo

La interpretación de un error o de un problema en el proceso de aprendizaje, y las acciones que se desprendan de aquella, como señaláramos, están íntimamente asociadas a la concepción teórico-epistemológica del docente. Según la concepción epistemológica que tenga el docente (constructivista, empirista, innatista), el error tendrá una u otra consideración en el aula, a partir del significado que se le otorgue. Por su parte, según la teoría del sujeto que el docente adopte, tendrán sentido las preguntas acerca de las razones de la producción de los errores, o éstos se considerarán simplemente como algo aleatorio, o casual. Asimismo, y acorde con la opción didáctico-pedagógica asumida, el docente tendrá una u otra actitud con respecto al error, a cómo evaluarlo, y al modo en que se debe realizar la intervención pedagógica.

En el marco de una *postura empirista* y, particularmente, del *positivismo*, el docente siempre trabajará a partir del supuesto de que el *conocimiento es un efecto de un acto, el aprendizaje es efecto directo de la enseñanza*. Y aprender será modificar conductas, entendidas como las respuestas exitosas (observables), que se logran a través de sucesivos tanteos, fijando los aciertos por medio de la repetición y eliminando el error. El conocimiento estaría garantizado aquí por la asociación que se da entre el estímulo presentado por el docente y la respuesta del alumno o, simplemente, por la comprensión súbita o “insight”. Nos referimos a dos teorías del aprendizaje diferentes: Conductismo y Teoría de la Gestalt, que obedecen a una misma postura epistemológica, el positivismo. Por ello, en última instancia, la práctica pedagógica transcurre por los mismos carriles:

ambas teorías parten del supuesto de que el conocimiento está dado en el mundo exterior, y el aprendizaje está garantizado por la asociación o el “insight”. Por lo tanto, el docente sólo debería garantizar la presentación del campo de los estímulos de la forma más adecuada, buscando el método para *des-cubrir* el conocimiento.

De esta manera, no dejan lugar en el aula ni para el sujeto que aprende ni para su realidad histórico-social. No se considera la estructuración cognoscitiva ni los niveles de conceptualización por los que el sujeto necesariamente atraviesa. No se repara en las necesidades, deseos e intereses de los alumnos. No se considera al aprendizaje como un proceso sino que se lo reduce a meros actos sucesivos, ni se tienen en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Para el saber pedagógico tradicional, el error es considerado algo *azaroso*, que no responde a ninguna lógica de construcción; sólo se debe a una “asociación no exitosa” o a una “mala *gestalt*”.

En el saber pedagógico tradicional, el error es lo opuesto al aprendizaje; por lo tanto, debe ser eliminado.

Por su parte, desde una *opción epistemológica innatista* se opera con un supuesto inverso al empirismo. *El conocimiento es la condición de posibilidad del aprendizaje y no su efecto*. El sujeto aprende a partir de las articulaciones que se producen entre los conocimientos estructurados “a priori” y las condiciones del medio ambiente. En otros términos, la acumulación de información externa que concuerde con el diagrama genético (innato), producirá un comportamiento organizado que, a su vez, podrá multiplicarse por sucesivas transformaciones.

No obstante, si bien se especifica claramente que las formas de representación del sujeto, y del conocimiento mismo, dependen de un diagrama fijo y genéticamente determinado, siempre se recurre a la percepción como principio desencadenante de los aprendizajes, y a la repetición como modo de aprender.

Los pilares que sostienen al innatismo son opuestos a los del empirismo, no obstante, la práctica pedagógica no varía significativamente. A partir de que se considera que el conocimiento está dado en la realidad “externa” o en un diagrama genético “interno”, la práctica del docente en el aula se centra en el modo de presentar los estímulos para que puedan ser percibidos y (re)conocidos por los alumnos. Por lo tanto, para los innatistas el error tampoco tendrá razón de ser y deberá ser eliminado.

Por otra parte, Jean Piaget estima que lo único hereditario es el funcionamiento de la inteligencia, y que el sujeto es capaz de construir las estructuras cognoscitivas y el conocimiento, a partir de la organización de sus acciones. Desde la Teoría Psicogenética se plantea que el conocimiento no está dado ni en las estructuras del sujeto ni en el mundo exterior, sino que es construido por el sujeto en su interacción con los objetos.

El constructivismo rompe con las opciones mencionadas y hace cobrar sentido a las acciones significativas del sujeto, y con ello, a las operaciones psicológicas, e igualmente, a los objetos de conocimiento, que ya no serán hechos dados sino que deberán ser construidos; como así también a los aprendizajes, que ya no serán actos sucesivos, sino un verdadero proceso en el que el sujeto construirá el conocimiento a partir de acciones organizadas inteligentemente.

El constructivismo introduce tres categorías teóricas fundamentales: un *sujeto* activo que interactúa con el *objeto* de conocimiento, y la *inteligencia* como instancia estructurante del conocimiento. De esta manera, el aprendizaje deja de depender casi exclusivamente de los métodos y el sujeto se ubica como una de las dimensiones centrales de la práctica pedagógica, y se considera al *error constructivo* como parte del proceso de conocimiento.

*Los errores ya no serán azarosos
ni tendrán que ser eliminados
a través de las correcciones del docente.*

*Hay errores que son constructivos
y obedecen a un sistema causal,
íntimamente relacionado con
la estructuración cognoscitiva del sujeto.*

Por ejemplo, los niños en sus primeros años no tendrán la noción de un tiempo único, ni podrán escribir correctamente o comprender qué significa el número ocho. Lo que ocurre es que la estructuración cognoscitiva esperable para esas edades no permite operar lógicamente; su pensamiento no es reversible, y los conceptos mencionados se encuentran en pleno proceso de construcción. Y es justamente en este proceso donde el error adquiere un lugar primordial.

*El error es constructivo
porque es un momento necesario e inevitable
en el proceso de conocimiento,
y porque constituye parte del mecanismo
de construcción del conocimiento.*

Como ya señaláramos, el error constructivo es benéfico y esperable para lograr intervenciones pedagógicas ajustadas a las posibilidades de aprender de los alumnos. Para el docente, es benéfico y esperable, porque indica el nivel de conceptualización en el que se encuentra el alumno y la dificultad que éste tiene para comprender y realizar una determinada tarea. Todo lo cual permite al docente dejar de actuar “a ciegas”, partiendo de un diagnóstico preciso de la situación, y no “leer” un error constructivo como un problema de aprendizaje.

Todo conocimiento supone siempre un proceso de asimilación a esquemas y estructuras cognoscitivas previas. No hay pues, una lectura directa de la experiencia ni será el dato perceptivo la fuente primaria del conocimiento, sino el proceso de asimilación-acomodación a las estructuras y conocimientos previos del sujeto. Pero la asimilación puede ser deformante de la realidad y la acomodación, fenoménica. Por ejemplo, cuando un alumno de primer grado escribe “se-ñó-ri-ta” de la siguiente forma: “cñorta” (señorita) o cien(to)veinte de esta manera: “l0020” (120), realiza la única producción posible de acuerdo al nivel de estructuración de su pensamiento. Todavía no comprende que el sistema de escritura es alfabetico, ni las irregularidades de la lengua o las convenciones sociales que intervienen en su construcción; por ello podrán escribir: “c” (se)- ño (ño)- r (ri)- ta (ta). En forma análoga razona con respecto al sistema arábigo de escritura. Realiza una lectura lingüística de la numeración y escriben: “100” (cien-to) “20” (veinte), porque no comprende aún el valor de los números ni los diferentes valores que éstos adquieren cuando cambian de posiciones relativas entre ellos. El valor posicional y el sistema decimal, así como la estructura de la lengua (sintáctica, morfológica, fonológica y semántica), se encuentra en proceso de construcción, siendo el error constructivo parte de este proceso.

Los niños realizan producciones con diferentes tipos de errores, pero cada vez más avanzadas, hasta llegar a realizar la tarea en forma correcta. Si el docente corrige “desde afuera” estos errores, y no posibilita que los

alumnos entren en contradicciones, en conflicto, tomen conciencia del error y lo corrijan; llevará a los alumnos hacia el único camino posible, el de la mecanización. La memorización mecánica no sólo no favorece el logro de aprendizajes genuinos y significativos, sino que puede provocar dificultades u obstaculizar los aprendizajes, en tanto detiene el proceso de producción de conocimientos para entrar en la inercia de repetir lo mismo, aun cuando el niño no comprenda la actividad que realiza.

En suma, ciertos errores que cometen los alumnos obedecen a sistemas de interpretación o teorías infantiles que no son caprichosas, sino que se relacionan íntimamente con los conocimientos previamente adquiridos y el nivel de desarrollo y, por lo tanto, la respuesta dada frente a la tarea, será la única posible. El hecho de no comprender las convenciones ortográficas en primer año o la posibilidad de comprender de una u otra manera el volumen de un cubo en séptimo año, no tendrá que ver con lo que los alumnos quieran o deseen hacer sino con lo único que pueden comprender hasta ese momento y, consecuentemente, realizar. Su lógica de interpretación no es la lógica formal con la que opera el adulto.

Por su parte, y en el marco de la misma lógica de comprensión, los alumnos pueden operar con diferentes procedimientos: por tanteo o sistemáticamente. Los niños pequeños operan por ensayo y error, prueban con acciones diferentes hasta alcanzar la que creen correcta o, simplemente, hasta abandonar la tarea porque consideran que no se puede realizar. Mientras que cuando logran un pensamiento intuitivo articulado, comienzan a resolver las tareas en forma sistemática, aun cuando puedan cometer errores constructivos. Errores que algunos autores denominan: *errores sistemáticos*.

*Los errores constructivos
marcan los límites entre lo que
un alumno puede y no puede hacer
e indican, literalmente,
la producción posible en ese momento.*

Por lo tanto, *la superación de dichos errores tendrá que ver con lo que realice el docente como intervenciones o ayuda pedagógica*, y no con la

reiteración de las producciones correctas y la eliminación de las que no lo son. El propósito del docente debe ser que los alumnos logren progresos sucesivos en sus aprendizajes, y no simplemente respuestas correctas, aunque éstas siempre sean el objetivo máximo.

Un error corregido por el mismo alumno, aun cuando la producción sea un nuevo error pero más avanzado, es más fecundo que el éxito inmediato si éste sólo responde a la reiteración mecánica o a la copia sin comprensión. Conocer implica re-construir, paulatina y progresivamente, el saber previo a partir de lo nuevo (a conocer). No se aprende de una vez y para siempre ni se pasa de la nada al todo. El aprendizaje conlleva un largo proceso en el que lo real se va asimilando por sucesivas transformaciones y re-significaciones.

*En suma, los errores constructivos
no constituyen un problema de aprendizaje
ni un obstáculo en el proceso de conocimiento
sino todo lo contrario,
se ubican como indicadores didácticos que guían
y favorecen las intervenciones pedagógicas del docente
para que los propios alumnos los corrijan.*

CAPÍTULO TRES

Hacia la construcción de equipos interdisciplinarios

1. DE LA INTRADISCIPLINA A LA INTERDISCIPLINA

En el ámbito de la educación hemos visto sucederse un conjunto de términos no siempre delimitados ni comprendidos. Nos referimos a: *multidisciplina, interdisciplina, transdisciplina, disciplinariedad cruzada, Interprofesionalidad*, etcétera. Pero lo cierto es que, en la escuela, la práctica dominante sigue apoyándose en una perspectiva *intra-disciplinar*.

Se trata de un conjunto de términos que expresan diferentes perspectivas de abordaje y surgen de los problemas propios de la complejidad de la práctica profesional.

Desde el positivismo, la fragmentación del saber tiene un lugar teórico y, en este marco, “lo interdisciplinario aparece en un cierto momento del desarrollo de las prácticas profesionales concretas, como consecuencia del abuso de las divisiones del ‘objeto’, cuyos juicios de apreciación llamamos después, disciplinas”⁶⁴.

Pero esta perspectiva de abordaje ha conducido a la parcelación del objeto, y ha conducido a prácticas aisladas de profesionales que “leen” y comprenden la complejidad y pluridimensionalidad de lo real, a partir del recorte de su propia disciplina. Una especialización que ha dado seguridad a los profesionales pero que adolece de falta de efectividad en la resolución de problemas en la práctica.

64. Menin, O. y otros, 1993, p. 36.

Justamente, la perspectiva interdisciplinaria surge a partir de que se fisura el paradigma positivista de “la ciencia”. Desde ya que ésta modalidad de práctica sigue vigente, pero las demandas de la sociedad, de la que los docentes forman parte, han cuestionado esta mirada y han sumergido a muchos de ellos en un campo de contradicciones; pero son contradicciones que abrieron un camino de búsqueda, que hoy nos permite ubicar a esta problemática como una de las nucleares en la escuela en toda Latinoamérica. Ahora bien, cuestionar la perspectiva intra-disciplinar no implica negar las disciplinas. Sin disciplina no puede haber interdisciplina; y ello constituye uno de los puntos de partida de esta problematización.

La necesidad de “salir” del modo de abordaje intra-disciplinar ha llevado a un uso indiscriminado de diversos términos y a realizar prácticas disímiles bajo el nombre de interdisciplina. Por lo cual nos parece necesario diferenciar, brevemente, algunos de dichos términos. A saber:

- *Interprofesionalidad*⁶⁵: refiere al hecho de que un grupo de profesionales de diferentes campos, trabajen en torno a un problema común o sobre un mismo objeto. Se trata de una práctica loable pero que no necesariamente supone que haya interdisciplinariedad ni que se establezcan conexiones entre los conocimientos especializados. Existe una confusión entre trabajo interprofesional y trabajo interdisciplinar.
- *Disciplinariedad cruzada*⁶⁶: se produce cuando disciplinas con “zonas fronterizas”, en el sentido de tener conceptos o procesos de estudio comunes, producen una superposición en sus dominios de conocimiento. Por ejemplo, con respecto al concepto de socialización, que es considerado propio de la psicología, la sociología y la antropología. Otra modalidad de disciplinariedad cruzada, se da cuando el cruzamiento produce una integración teórica o metodológica, que posibilita el surgimiento de una nueva disciplina; tal como ocurrió con la lingüística al fundar la semiología. O una tercera manera, cuando una ciencia o disciplina toma un “préstamo” de otra; en términos

65. Este concepto se desarrolla en Ander-Egg, E. (1994) *Interdisciplinariedad en educación*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

66. Ibid. anterior.

operativos, se trata de apelar a una disciplina auxiliar para abordar determinados temas. Tal el caso cuando Levy Strauss toma aportes del psicoanálisis en sus investigaciones antropológicas; el dominio de la antropología siguió siendo el mismo, sólo que tomó algunos aportes de otra ciencia.

- *Multidisciplinariedad*: cada disciplina aporta distintos aspectos de un problema común con el propósito de ampliar la comprensión del mismo; pero se trata de una suerte de yuxtaposición de contribuciones generalmente expresadas en lenguajes diferentes. Son distintas miradas dirigidas desde cada una de las disciplinas, lo que hace difícil tender a una integración. Sólo consisten en informaciones que se brindan desde diferentes disciplinas sin que exista el propósito de entrecruzamiento de las mismas. Constituye un momento previo a la interdisciplinariedad
- *Metadisciplina*: si bien hoy roza el plano de lo utópico como realización concreta, se trata de un planteo epistemológico donde se intenta superar todo entrecruzamiento e interrelaciones entre disciplinas. La metadisciplina procura borrar los límites de las disciplinas y construir una nueva instancia científica que esté “más allá” de cada una de las disciplinas. Piaget la plantea como una etapa superior a la interdisciplina.

Todos configuran diferentes intentos que evocan la idea de intercambio entre disciplinas y puesta en común de temas o problemas, pero que no logran lo “inter” entre las disciplinas (excepto la transdisciplina en tanto constituiría un momento posterior). Por otra parte, no son pocos los intentos por definir lo interdisciplinario, aunque en todos puede encontrarse una idea común de interacción y cruzamiento entre disciplinas. Nosotros adoptaremos como referencia⁶⁷, la postura adoptada por Jean Piaget (1970) cuando afirma que la *interdisciplinariedad* se da “donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos de una misma ciencia llevan a interacciones reales. Es decir, hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo. Pero deben ser

67. Decimos como referencia, porque sólo se trata de una postura para abordar la interdisciplinariedad.

analizados y clasificados los diversos tipos posibles de interacción y no es una tarea fácil de realizar. Sólo si nuestras hipótesis iniciales son correctas y la fragmentación de la ciencia depende de los límites de los observables y, en tanto que la interdisciplinariedad sea, en efecto, una *búsqueda de estructuras más profundas que los fenómenos* y esté diseñada para explicar a estos, podemos suponer que los tipos de interacciones interdisciplinarias se conformarán a los diversos tipos de relaciones inter-estructurales. Es decir, a formas de vinculación que, aunque numerosas, sean fácilmente inteligibles e incluso se vuelvan deductibles una vez que sean involucradas”. En consecuencia, el trabajo interdisciplinario se logra a partir de la construcción de estructuras cognoscitivas subyacentes que posibilitan entender las relaciones necesarias, no observables, que existen en la realidad y se expresan en términos operacionales.

2. LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE EQUIPOS INTERDISCIPLINARIOS

En capítulos anteriores hemos subrayado que el trabajo interdisciplinario, en el abordaje de los problemas escolares, presenta una serie compleja de obstáculos. Muchos de estos obstáculos están constituidos por *ficciones* que impregnán el imaginario y la cultura escolar, mientras que otros, son obstáculos teórico-epistemológicos, que provienen de la formación profesional.

Las ficciones que integran el imaginario de la escuela son narrativas ideológicas construidas durante el despliegue genealógico de la misma.

La primera de estas ficciones es la del *especialista psi*. Nuestra cultura en general, y la cultura de la escuela en particular, han colocado en un lugar de privilegio al psicólogo y desde allí se le otorgan las prerrogativas de una jerarquía y los resortes de un poder.

Esta ficción ubica al docente en una posición de imposibilidad: “el docente no sabe ni tiene posibilidad de saber por qué el niño no aprende, ni de qué forma solucionar los problemas de su práctica”. El que sabe y deberá solucionar los problemas de aprendizaje es el especialista: el profesional *psi* ocupa cada vez más en el imaginario escolar el lugar jerárquico que van dejando vacante las formas más tradicionales de la autoridad en la escuela (directores, supervisores, etc.).

El segundo guión imaginario está constituido por la *ficción del individuo*. Según esta ficción el problema está siempre en el niño. La escuela queda totalmente excluida del enfoque del problema: la subjetividad del docente, los fenómenos grupales, la cultura institucional, las estrategias didácticas no son interpeladas ni por la escuela ni por el profesional que se encarga de “tratar” al niño. La ficción del individuo borra las relaciones sociales y la historia.

La *ficción cuantitativa*, finalmente, cierra la mitología escolar. Según esta fórmula los déficits en el aprendizaje se solucionan con una mayor cantidad de trabajo. Los dispositivos privados que se constituyen sobre esta cristalización ficcional son también ampliamente conocidos en el ámbito de la escuela: la maestra particular, algunos abordajes psicopedagógicos, etc.; la ficción del individuo articulada con la ficción de la cantidad, da nacimiento a este particular dispositivo privado que envía al niño al domicilio de una maestra o un profesional a trabajar más tiempo y en soledad; es decir, apartado de su grupo escolar.

El trabajo interdisciplinario para el abordaje de los problemas escolares o de integración supone no sólo desarmar estas ficciones, sino también construir una base epistemológica que permita abandonar estos y otros mitos de la cultura escolar.

Sobre ellos fueron edificadas las formas tradicionales de abordaje, las cuales estuvieron atravesadas por una *racionalidad clínica* que medicalizó y/o psicologizó los problemas escolares y su contexto social.

*El trabajo interdisciplinario
supone una interdiscursividad que se constituye
a partir del abordaje de un objeto de conocimiento o de una intervención,
con el aporte de distintas perspectivas disciplinares
que buscan articularse para definir las formas de tal intervención.*

En primer lugar es necesario que se borren las jerarquías disciplinares. El psicólogo, el psicopedagogo, el fonoaudiólogo, son especialistas que pueden intervenir en el abordaje de los problemas escolares desde su lugar, el cual no significa una jerarquía.

El docente posee (también) una formación profesional, una práctica y un saber que lo habilitan plenamente para trabajar en dicho abordaje, en un plano de igualdad con los otros especialistas.

Él también es un especialista y es, entre todos, el que tiene mayor especificidad en el ámbito de intervención.

El trabajo interdisciplinario supone una trama de relaciones distintas entre los profesionales que integran el equipo, y otra concepción sobre sus formas de intervención.

El docente, el psicólogo, el psicopedagogo, el fonoaudiólogo podrán construir una herramienta eficaz para intervenir sobre los problemas escolares si comprenden que dichos problemas presentan siempre articulaciones lingüísticas, psicológicas, pedagógicas, sociales, etc., sobre las que deberán operar.

El objeto de conocimiento en este ámbito, como en cualquier ámbito atravesado por las relaciones sociales e históricas, supone un encuadre epistemológico específico.

Las ciencias sociales y humanísticas han precisado la forma de acceso a sus objetos de conocimiento, afirmando, en primer lugar, la necesidad de relativizar las fronteras disciplinares y flexibilizar la rigidez de las mismas. Desde esta perspectiva, un objeto de conocimiento puede ser abordado desde múltiples campos disciplinares, cuyos conceptos funcionarán como herramientas teóricas que permitirán la construcción de un saber sobre el mismo, y el diseño de formas apropiadas de intervención.

Además de modificar la trama de relaciones y el suelo epistemológico en que se mueve la cultura de la escuela, es necesario, decíamos, cambiar las estrategias clínicas que medicalizan la vida escolar por formas de intervención que prioricen el medio escolar-social en el abordaje de los problemas escolares.

Creemos que para construir estas nuevas formas *interdisciplinarias, socio-educativas* de intervención, es necesario partir de tres axiomas fundamentales:

- *El abordaje de los problemas escolares no debe interpelar únicamente al niño sino también a la escuela y a su contexto social–comunitario*

(al docente, al grupo, a la institución, a la cultura escolar, a la dimensión social, etc.).

- *Los problemas escolares deben ser abordados, en principio, en la escuela misma y por la misma escuela. El niño no debe ser apartado y reconducido a circuitos externos o desconectados de la escuela.*
- Para trabajar los problemas escolares, el educador debe, en primer lugar, interrogarse sobre las ficciones que estructuran su práctica y transformar, a partir de dicha interrogación, la relación asimétrica que mantiene con el saber.

TERCERA PARTE

**Casuística sobre problemas escolares,
inclusión e integración de niños a la escuela común**

CAPÍTULO UNO

Problemas escolares y competencia cognoscitiva ¿Martín aprendió los números y su nombre?

1. APRENDIZAJE, ESTRUCTURACIÓN COGNOSCITIVA Y ENSEÑANZA

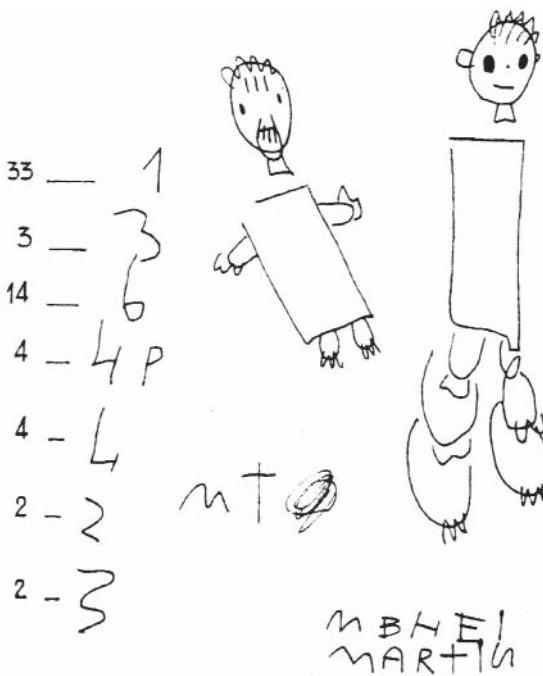
1.1. Análisis del Caso Martín

En este capítulo nos planteamos analizar la importancia de la competencia cognoscitiva (estructuración cognoscitiva, conocimientos previos), con relación a los problemas escolares y las posibilidades de aprender de los alumnos.

En el Caso Martín nos encontramos con aprendizajes aparentes que podrían ser considerados (desde ciertas concepciones) como aprendizajes genuinos y generar, de este modo y con el correr de la labor en el aula, dificultades en sus aprendizajes, si no se posibilita recorrer el camino de la construcción de los conocimientos (matemáticos y lingüísticos). O, todo lo contrario, la producción de Martín podría ser considerada como un tipo de saberes previos a partir de los cuales éste podría resignificar los contenidos que el docente le presente en su labor diaria y aprender en forma significativa.

Martín es un niño jujeño (Noroeste Argentino) que tiene cinco años y siete meses. y un desarrollo cognoscitivo acorde a su edad y a su año escolar (Educación Inicial). Ante la requisitoria, logra escribir “correctamente” algunos números: el dos, el tres y el cuatro lo cual podría indicar que conoce dichos números. Pero ante la solicitud de que escriba otros números: el

catorce y el treinta y tres, los escribe incorrectamente e, incluso de escribir correctamente, en la primer instancia, el número dos, posteriormente, en una segunda oportunidad, comete un error y representa el “dos” por medio del numeral “tres”. Si a ello le agregáramos que para escribir el número “treinta y tres” utiliza el numeral “uno”, podríamos concluir que no conoce el valor que representa la unidad ni el valor de cada numeral y que, como es esperable para su estructuración cognoscitiva (pensamiento intuitivo y razonamiento trasductivo), su producción se reduce a la repetición mecánica de algunos números.



Dibujo 1

Evidentemente, Martín no ha aprendido en forma comprensiva los números y no ha construido el concepto de número. Es que el concepto de número requiere, en términos estrictos, la estructuración de un pensamiento lógico (concreto) y ello es esperable aproximadamente en el tercer o cuarto año de la Educación General Básica. Lo cual no supone que se espere hasta que los alumnos cursen tercer año para enseñarlo. Tanto los numerales como el

concepto de número tienen que enseñarse desde que el niño ingresa a la escuela, considerando los errores constructivos como indicadores didácticos que guían la práctica pedagógica. La memorización mecánica tiene poca utilidad e, incluso, puede obstaculizar el aprendizaje al dificultar la resignificación de los conocimientos previos del niño.

Por su parte, Martín escribe su nombre. Escribe la “N” (de MARTÍN) en espejo y las demás letras en forma correcta. Dicha producción también podría llevarnos a pensar que conoce las letras y que sabe escribir; pero ante el pedido de que escriba “OLIVIA” (el nombre del dibujo que había realizado, según sus expresiones verbales), escribe cinco letras cualesquiera (M B H E I), estableciendo una correspondencia término a término (biunívoca) entre las letras de “MARTIN” y las letras con las que escribió “OLIVIA”. Un modo de proceder lógico y acorde a su competencia cognoscitiva.

Martín presenta una producción paradojal ya que, en parte, podría “leerse” como un error del niño y, de este modo, continuar dándole tareas similares para que transcurra el único camino posible: la mecanización a través de la repetición de numerales y de palabras. Y, por otra parte, podría evaluarse qué conoce y qué no conoce, y sus errores en función de su competencia cognoscitiva, y acompañar el proceso de remoción de errores, sucesivamente, hasta que logre aprender en forma genuina los contenidos de referencia.

En este sentido, la evaluación que el docente realice de los resultados y del proceso de aprendizaje del alumno, le posibilitará conocer lo correcto y lo incorrecto de dicha producción, indagar los conocimientos previos y la estructuración cognoscitiva lograda por el mismo y, consecuentemente, plantear estrategias didácticas que contemplen la competencia cognoscitiva y los conocimientos de Martín, a la vez que tendrá que tener en cuenta las cualidades de los objetos de conocimiento (lógico-matemático y lingüístico).

La enseñanza y el aprendizaje de cualquier contenido, implica considerar la competencia cognoscitiva del sujeto y las peculiaridades del objeto de conocimiento.

2. COMPETENCIA COGNOSCITIVA Y CUALIDADES DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO (LÓGICO-MATEMÁTICO Y LINGÜÍSTICO)

2.1. Caso Martín: el sistema de escritura como construcción

Si bien la escritura de sólo una palabra no es suficiente como para evaluar la producción de un niño, nos permite, no obstante, elaborar algunas conjeturas a modo de ejemplo. Martín se encontraría en un *nivel pre-silábico*⁶⁸ de conceptualización de la palabra escrita, a partir de la cual representa la palabra “OLIVIA” por medio de caracteres gráficos que no tienen significado para él, pero cada uno de los caracteres son letras (aunque sean unas cualesquiera) y opera con lo que se denomina *hipótesis del nombre*⁶⁹: su escritura representa el nombre del objeto dibujado.

En este momento del desarrollo cognoscitivo y del sistema de escritura, los niños:

68. *Nivel Pre-silábico*. Cuando los niños ingresan al Jardín de infantes, en general se expresan a través de caracteres gráficos que no tienen significados para ellos: “son letras que dicen letras”, es una de las expresiones más comunes que manifiestan los niños mientras dibujan grafismos que pueden o no ser letras. Posteriormente, comienzan a formularse hipótesis acerca de significados que le atribuyen a sus grafismos, pero sin distinguir entre un texto y una imagen. Hasta que llegan a distinguir el dibujo y su escritura y se formulan lo que se denomina: *hipótesis del nombre*. Aparece el sustantivo en la lectura de los niños, aunque todavía no el artículo. Los niños consideran que los textos contiguos a una imagen representan el nombre del objeto dibujado. Estas escrituras pueden ser letras convencionales o simplemente grafías primitivas. Luego producen un salto altamente significativo, comienzan a preocuparse por la forma que debe tener un texto para poder ser portador de significado. Consideran que para ser comprendido un texto debe tener una cantidad mínima de caracteres, que generalmente es de tres. Se trata de lo que se denomina: *hipótesis de cantidad*, la que es complementada por la *hipótesis de variedad*. Una escritura debe contar con un número mínimo de letras pero éstas deben ser diferentes para admitir un acto de lectura. Hasta este momento no se respeta ninguna convención y pueden realizar escrituras variando la posición de los mismos caracteres o aceptar que dos escrituras iguales tengan un mismo significado y que una misma escritura pueda significar dos cosas distintas. Recordemos que los niños operan con un pensamiento que posibilita comprender sólo los símbolos de construcción individual, donde cada uno le atribuye un significado singular a las cosas, y no trabajar con signos convencionales (con las letras, por ejemplo). Es importante rescatar el valor de las estrategias singulares que utilizan para la escritura en este momento, aún cuando constituya un error. Los niños producen variaciones sobre la cantidad y variedad de las letras que utilizan para escribir el nombre de las cosas, realizando diferentes combinaciones con las mismas letras, hasta formularse la hipótesis de que los nombres distintos deben escribirse con letras diferentes.

69. La enseñanza no se desprende del conocimiento de las hipótesis infantiles, propias del proceso de construcción de la lengua escrita, ni éstas constituyen un método para enseñar, sino que las hipótesis que los niños se formulan sobre el sistema de escritura constituyen indicadores para que los docentes realicen sus propuestas e intervenciones didácticas.

- se expresan con grafismos que son letras y las distinguen del dibujo;
- los textos contiguos a una imagen representan el nombre del objeto dibujado, y se formulan hipótesis que atribuyen significados a los grafismos;
- pero todavía no comprende el significado de las letras, ni se preocupan sobre la forma que tiene que tener un texto para poder ser portador de significado (no se preguntan sobre la cantidad ni sobre la variedad de letras, ni sobre otra normativa). Mucho menos resultan significativas las reglas ortográficas.

Tal como lo expresa Fernando Avendaño (2004), el aprendizaje de la lengua está en relación directa con las oportunidades que se les ofrezcan a los niños para que exploren las producciones discursivas propias y ajena, en virtud de sus deseos y de su propia competencia cognoscitiva.

Lejos de ser un reflejo metafórico de la realidad, la lengua es una construcción que realizan los niños, y las posibilidades de construcción están delimitadas por sus conocimientos previamente adquiridos y por su estructuración cognoscitiva.

“Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus ex-alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores”⁷⁰.

En este marco, Delia Lerner (2001) propone tres categorías para pensar la escritura y la lectura en la escuela: *lo necesario, lo real y lo posible*.

- *Lo necesario* para preservar el sentido de la escritura y la lectura en la escuela como prácticas sociales; para preservar el sentido del objeto de conocimiento lingüístico para el sujeto que aprende; y para que éste pueda incorporarse a la comunidad de lectores y escritores. Todo lo cual implica que la escuela sea una comunidad de lectores que acudan a los más diversos textos en un ambiente alfabetizador, y una comunidad de escritores que produzcan sus propios textos; y, a través de ello, que los alumnos puedan investigar el mundo, resignificar sus conocimientos, y leer, comprender y producir textos.

70. Lerner, 2001, p. 25.

- *Lo real* implica la toma de conciencia de las posibilidades y obstáculos que conlleva la escritura y la lectura en la escuela, y el análisis de qué pueden hacer el docente y la escuela, para preservar el *sentido* que la escritura y la lectura tienen fuera de ella.
- Y *lo posible* refiere a que tendrán que generarse las condiciones desde el punto de vista institucional, pedagógico y didáctico, para superar los obstáculos y garantizar una versión escolar de la escritura y la lectura, que esté lo más próximo posible a la versión social de estas prácticas⁷¹.

2.2. Caso Martín: aprendizaje directo de los numerales y aprendizaje indirecto del concepto de número

Señalábamos que Martín escribió correctamente algunos numerales (dos, tres y cuatro) e incorrectamente otros (dos, catorce, treinta y tres y uno). El numeral “dos” lo escribe en forma correcta en una oportunidad e incorrecta en la segunda oportunidad; mientras que al numeral “uno” lo representa con el “treinta y tres”, por ejemplo; lo cual se presenta como una producción paradójica y que nos permite pensar que no comprende el valor de los números que representa, sino que lo realiza en forma mecánica.

Por otra parte, y según las evaluaciones, Martín tiene un pensamiento intuitivo, preoperatorio y su razonamiento es trasductivo (va de lo particular a lo particular). Sin caer en posiciones antagónicas (Piaget y Vigotski) con respecto a si el desarrollo posibilita el aprendizaje o si el aprendizaje posibilita el desarrollo, consideramos que la competencia cognitiva es una condición de posibilidad para que ciertos aprendizajes genuinos sean viables, más allá de que la interacción social favorezca y maximice el desarrollo y el aprendizaje. Las estructuras cognoscitivas marcan los límites entre lo que un niño puede aprender y aquello que no podrá realizar e, incluso, nos indica las producciones posibles.

El aprendizaje de los numerales y del propio concepto de número se va construyendo en un mismo proceso, independientemente de que los niños

71. Para una mejor comprensión de estas categoría y de la propuesta misma, sugerimos leer el texto completo denominado *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, de Delia Lerner (2001) Fondo de Cultura Económica. México.

puedan repetir en forma mecánica algunos números (de manera verbal o gráfica); y dichas construcciones se apoyan en la estructuración cognoscitiva de éstos.

Si bien los numerales, así como el concepto de número, tienen que enseñarse desde el ingreso mismo del niño a la escuela, su comprensión acaba da y su construcción en términos estrictos, requiere de un pensamiento lógico (concreto). Sólo con un pensamiento reversible los niños podrán establecer las relaciones lógicas y matemáticas necesarias para la construcción del número.

Es que el aprendizaje genuino del concepto de número no puede enseñarse directamente sino indirectamente, a través de relaciones y nociones previas. El niño irá construyendo las relaciones de semejanza y diferencia, orden y pertenencia, inclusión e inclusión jerárquica, reciprocidad y transitividad. Relaciones que, en el mismo proceso de construcción, posibilitan la estructuración de las nociones de clase, serie y cantidad; y, como fruto del proceso de construcción de dichas relaciones y nociones, adviene, de un modo indirecto, el concepto de número.

Por su parte, el aprendizaje del *concepto de número*, como el aprendizaje de la serie numérica, implica una labor diferente al aprendizaje de los numerales, porque se trata de dos tipos de conocimientos diferentes. *El concepto de número está estructurado por relaciones y nociones lógicas y matemáticas, mientras que los numerales son conocimientos sociales, convencionales y, por lo tanto, arbitrarios.* Razón por la cual, no se aprenden del mismo modo ni se requieren mutuamente para ser aprendidos.

En este sentido, la enseñanza del concepto de número, y de la serie numérica, supone estrategias y procesos diferentes a los requeridos para la enseñanza de la representación gráfica de la cantidad.

Aprender, por ejemplo, la *serie numérica* constituida por los siguientes números: “*uno, dos, tres, cuatro, cinco*” implica establecer un *orden* entre los números y organizar una *serie* desde el de menor valor hasta el de mayor valor. Pero una *serie* supone establecer *diferencias* y *ordenar* las diferencias, a la vez que establecer relaciones de *reciprocidad* para organizarla, y relaciones de *transitividad* para intercalar un número en la serie. Por su parte, comprender y realizar éstas relaciones implica adjudicar una *cantidad* a cada número, trabajar con una *clase* de números, en este caso con los números naturales, y comprender que cada uno de ellos *pertenece* a los números naturales, a la vez

que realizar *inclusiones jerárquicas* que permitan comprender y aprender que el *uno* está comprendido en el *dos*, que el *dos* está comprendido en el *tres* y el *dos* comprende al *uno*, y así sucesivamente.

La *representación gráfica de los números* se aprende de modo directo, a través de la escritura de los numerales. La construcción del concepto de número requiere procesos diferentes que la de los numerales. Procesos que podrán realizarse simultáneamente o en forma separada. El aprendizaje del concepto de número puede realizarse sin que se conozca ningún modo de representación gráfica.

Los sistemas numéricos son construcciones sociales más o menos recientes en la historia de la humanidad, mientras que el concepto de número tiene que haber sido construido desde siempre, en la cotidaneidad de la vida, por la necesidad de ordenar, cuantificar, contar, etcétera.

Por su parte, el aprendizaje de los numerales implica un proceso en el cual los alumnos construyen diferentes formas de representación gráfica hasta que logran la escritura convencional como forma cultural. La representación gráfica de la cantidad supone realizar un camino que va desde la incapacidad de comunicar gráficamente la cantidad hasta la correcta utilización de las cifras.

En este marco y según nuestras investigaciones⁷², los docentes tienen una concepción errónea de la matemática que los lleva a reducir la enseñanza del objeto de conocimiento lógico-matemático directamente, a las representaciones gráficas y los algoritmos y, todo ello, en forma mecánica. El mayor obstáculo es que se desconocen las relaciones lógicas y matemáticas previas a los conceptos, lo cual les imposibilita respetar los niveles de conceptualización y, consecuentemente, respetar las teorías infantiles, así como los procedimientos singulares de resolución de las tareas que emplean los alumnos; y, por lo general, la enseñanza de los grafismos y los algoritmos, se realizan en forma aislada y descontextualizada, por medio de situaciones de escaso significado para los alumnos, lo cual lleva a que dichos contenidos carezcan de sentido para éstos.

Todo lo cual, necesariamente, producirá obstáculos en el proceso de aprendizaje al no poder considerar y enseñar las relaciones lógicas y

72. Nos referimos a la investigación de Norberto Boggino, denominada *Condiciones y procesos de producción de obstáculos para el aprendizaje genuino*, realizada como trabajo de Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Córdoba (2001).

matemáticas contenidas en cada concepto y, en definitiva, al no enseñarse los propios conceptos. O, en otros términos, al caer en la ilusión de enseñar los conceptos matemáticos por medio de sus representaciones gráficas (o algoritmos).

Se trata de obstáculos que, al no poder ser evaluados correctamente, pueden llevar a dificultar el proceso de aprendizaje y ello, puede ser “leído” como un problema que tiene el alumno y no como un error constructivo⁷³ que, de ser evaluado de forma apropiada, podría ubicarse como un indicador didáctico regio que permitiría guiar las intervenciones didácticas del docente.

3. A MODO DE CIERRE

Sin duda, la producción de Martín está acorde a su competencia cognoscitiva y a su edad y año escolar. Lo que consideramos relevante es qué y cómo evalúa el docente y qué tipo de intervenciones pedagógicas realiza, ya que de ello dependerán los aprendizajes posibles de Martín. Y, por otra parte, cobra importancia la valoración del docente sobre la producción escrita (matemática y lingüística) de Martín: si es considerada esperable y lógica según sus posibilidades de aprender o si, por el contrario, es considerada como un error que tiene que ser eliminado por el docente.

Una evaluación correcta de la producción posibilitará al docente conocer aquello que el alumno sabe y aquello que no sabe y, consecuentemente, podrá enseñar de modo ajustado a lo que éste requiere. De lo contrario, si se ignoran las cualidades de los objetos de conocimiento, los niveles de conceptualización y la competencia cognoscitiva del sujeto, el docente no podrá menos que enseñar a ciegas, o sólo con lineamientos “externos”, por ejemplo, guiándose solamente mediante los contenidos que marca la currícula, y todo ello puede generar dificultades en el proceso de construcción de conocimientos que, pasado el tiempo, y a partir de la enseñanza de conceptos más complejos, es posible que ocasione nuevos obstáculos que podrían ser “leídos” como problemas de aprendizaje.

73. Para mayores detalles sobre los errores constructivos, sugerimos ver el Capítulo Dos de la Segunda Parte de esta obra.

CAPÍTULO Dos

Problemas escolares, negación y relaciones parentales. Alfredo no puede dividir

1. PRELIMINAR

Gastón Bachelard, en *La formación del espíritu científico* (1948), afirma que “sólo se conoce en contra de un conocimiento anterior o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza la espiritualización”. Una afirmación que nos permite pensar, no sólo el aprendizaje a partir de la resignificación de los conocimientos previos, sino también que estos pueden obstaculizar el conocimiento. Y, en este sentido, cobra relevancia la producción de obstáculos y dificultades en el proceso de construcción de conocimiento, a partir de la concepción teórico-epistemológica del docente y, en general, de la dimensión subjetiva del sujeto.

Con respecto a la concepción teórico-epistemológica del docente y a los errores tenaces de los alumnos, realizamos un pormenorizado análisis en la Segunda Parte de esta obra. En este capítulo, pretendemos analizar las intrincadas relaciones entre los procesos subjetivos del sujeto (inconscientes), las relaciones parentales y los procesos cognoscitivos.

Si bien los procesos cognoscitivos y meta-cognoscitivos generalmente no son conscientes durante el proceso de aprendizaje, pueden tener acceso a la conciencia por medio de acciones como la reflexión crítica sobre la propia práctica⁷⁴, por ejemplo. Mientras que los procesos subjetivos son

74. Sugerimos ver “Reflexión sobre la práctica del docente-investigador”, Tercera Parte de *Investigación-Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa. Orientaciones prácticas y experiencias* (2004) de Norberto Boggino y Kristin Rosekrans, editado por Homo Sapiens, Rosario.

inconscientes en sentido estricto, y su forma de expresión es indirecta, a través de máscaras, como son los mecanismos de defensa, los síntomas, las inhibiciones o la angustia.

2. APORTES Y LÍMITES DE LA ESTRUCTURACIÓN COGNOSCITIVA

I

Si bien el saber pedagógico tradicional concibe el conocimiento como un producto de la coordinación de habilidades y destrezas en el área de la organización perceptivo motriz, témporo-espacial, auditiva, y otras; hoy podemos afirmar la imposibilidad de construir conocimientos a partir, simplemente, del registro de observaciones, en tanto las percepciones están siempre mediatizadas por esquemas, estructuras cognoscitivas y conocimientos previamente adquiridos.

No se trata de negar la importancia de la percepción y la experiencia en los aprendizajes, simplemente señalamos su insuficiencia porque podría causar obstáculos si la enseñanza se redujera a ello.

No es posible que el conocimiento derive sólo de las percepciones porque siempre se percibe “desde” esquemas de acción anticipatorios y “desde” determinados conocimientos que permiten otorgar significados e, incluso, posibilitan la percepción misma. ¿O todos percibimos lo mismo ante un mismo hecho? Por ejemplo, si presentáramos dos objetos análogos, el primero apoyado sobre una esponja y el segundo sobre una mesa y preguntáramos a un niño de cinco o seis años y a un adulto, cuál de los dos objetos es más pesado, o si ambos ejercen presión, las respuestas no serían las mismas aunque los dos “vean” lo mismo. Sin duda, el adulto responderá que ambos objetospesan lo mismo, mientras que en el niño, la percepción es deformante porque tiene un pensamiento pre-lógico y, consecuentemente, evaluará el peso o la presión a partir de la deformación o no de los objetos (esponja y mesa).

Por supuesto que la percepción es importante, pero ésta dependerá de la estructuración cognoscitiva del niño. Como ya expresáramos, la estructuración cognoscitiva marca los límites entre lo que un niño puede y no puede

aprender. Los esquemas y las estructuras cognoscitivas se ubican como condición de posibilidad y como límites de los aprendizajes posibles. Por lo tanto, necesariamente, tendrán que ser considerados a la hora de enseñar para no generar dificultades en el aprendizaje. Incluso, y como fruto de la estructuración cognoscitiva alcanzada, los alumnos podrán cometer errores constructivos, pero errores que, no sólo no son obstáculos, sino que además pueden presentarse como indicadores de lo que el docente tiene que enseñar. Errores que el alumno tendrá que remover hasta alcanzar la respuesta correcta durante el proceso de aprendizaje.

II

Ahora bien, ¿será suficiente considerar los esquemas y estructuras cognoscitivas para que el alumno logre aprendizajes genuinos y significativos? Indudablemente no. Las acciones que los alumnos realizan no se desprenden de la aplicación de los esquemas y estructuras cognoscitivas a la resolución de un problema. Si bien la estructuración cognoscitiva de cada alumno determina el marco dentro del cual el problema tiene que presentarse, estos podrán resignificar el objeto de conocimiento presentado a partir de un bagaje de conocimientos previos.

La consideración de la estructuración cognoscitiva del sujeto es necesaria pero no suficiente, en tanto dejaría al docente cerrado en un marco abstracto de un niño genérico, universal. Mientras que la posibilidad de indagar los conocimientos previos y, con ello, las teorías infantiles y los procedimientos singulares de resolución que manifiestan, permite considerar aspectos singulares y propios del alumno.

Consecuentemente, no indagar los conocimientos previamente adquiridos por el alumno, podría causar dificultades en el aprendizaje porque la distancia cognoscitiva puede no ser la adecuada⁷⁵.

El alumno es un activo constructor de conocimientos a partir de la resignificación de sus conocimientos previos y de la reestructuración cognoscitiva, a través de un largo proceso de aprendizaje, plagado de contradicciones

75. La distancia cognoscitiva es un espacio simbólico situado entre la complejidad del contenido, los modos de enseñar y las posibilidades de aprender del alumno.

y conflictos cognoscitivos entre sus propios esquemas y conocimientos previos, y entre sus propios conocimientos y aquellos que se presentan como objetos a aprender. Consecuentemente, la consideración, o la falta de consideración de los conocimientos previos, y la estructuración cognoscitiva por parte del docente, podrá facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje.

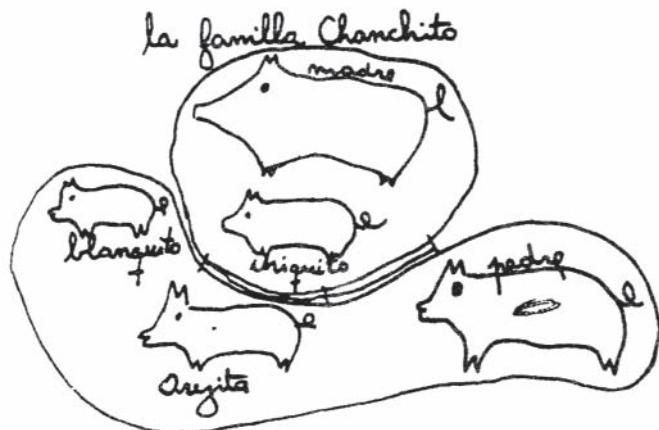
3. ALFREDO NO PUEDE DIVIDIR. LOS PROCESOS INCONSCIENTES COMO OBSTÁCULOS EN EL APRENDIZAJE

No obstante, no todos los procesos psíquicos son conscientes ni tienen acceso a la conciencia por el simple esfuerzo rememorativo. Es frecuente en la escuela que ciertos alumnos no puedan realizar ciertas tareas, aún cuando éstas estuvieran acordes a su estructuración cognoscitiva y a sus conocimientos. Es común, como quedó planteado en otros capítulos⁷⁶, que ciertos niños presenten inhibiciones, negaciones o síntomas.

Alfredo, un niño simple que vive con sus padres en la zona rural del Centro Oeste Santafesino (Argentina), es el más pequeño de tres hermanos; tiene diez años y cursa quinto año de la Educación General Básica. Su maestra expresa que “*en la escuela no tiene dificultades para aprender ni de convivencia con sus pares*”, que “*se trata de un niño tranquilo que no genera inconvenientes*”.

La madre de Alfredo consulta a un psicólogo porque, según narra, “*por segunda vez, Alfredo intentó ahorcarse con una soga (...) Finalmente no pasó nada, pero nos tiene muy preocupados porque puede volver a intentarlo. Realmente no sabemos por qué lo hizo, él no dice nada (...) es un chico normal. Juega con sus dos hermanos; no nos trae ningún problema*”. Alfredo asiste periódicamente a las entrevistas psicológicas y, en una de ellas, realizando unas tareas que se le presentan, resuelve correctamente y sin inconvenientes la suma, la resta y la multiplicación, pero afirma “*que no puede dividir, que no le sale*”. Posteriormente, en una entrevista, y tras el pedido de su terapeuta, dibuja una familia (ver dibujo 2).

76. Ver Capítulos Tres y Cuatro de esta Tercera Parte.



Dibujo 2

Alfredo, empleando conocimientos propios de su vida cotidiana, dibuja “la familia chanchito”. Dibuja a la “madre” y a “chiquito” y los “cierra” con una suerte de “círculo” y, por otra parte, dibuja al “padre”, a “blanquito” y a “orejita” y los “cierra” con otra figura geométrica.

Posteriormente, en sucesivas entrevistas con la madre, ésta cuenta que *“Alfredo no quiere dormir en su cama, con sus hermanos”* (...) *“que duerme con ella porque, de lo contrario, llora”* (...) *“es muy pegado a mí (afirma), ¡no sé por qué tanto!”* y que, entonces, *“el padre se va a dormir a la cama de Alfredo, a la otra pieza”*.

En una primera aproximación, las relaciones entre el dibujo de la familia que realiza Alfredo, la modalidad de relación con su madre y su padre, y la dificultad para dividir, parecen evidentes. La conjectura con la que trabaja el psicólogo, relacionando la operación matemática con la imposibilidad de separarse de su madre, con la imposibilidad de “dividir-se”, da sus frutos luego de que éste realiza intervenciones terapéuticas relacionadas con la necesidad de que Alfredo duerma en su cama, en la habitación con sus hermanos, y no con su madre, y que la madre y el padre duerman juntos.

La representación gráfica de la “familia chanchito”, parece elocuente respecto del lugar que ocupaba Alfredo en su familia y, particularmente, del lugar de su madre, junto a él, en el mismo “circulo”; así como también del lugar del padre, en otro “circulo”, en otro lugar, junto a los otros hijos y separado de su mujer.

El reposicionamiento de las relaciones familiares trae aparejado, de hecho, que Alfredo se separe/se divida de su madre y duerma en su cama, mientras que los padres vuelven a dormir juntos. Todo lo cual “coincidió” con la posibilidad de realizar correctamente la división por parte de Alfredo.

Sin duda, Alfredo contaba con la competencia cognoscitiva para realizar las operaciones aritméticas. Lo que se presentaba como un obstáculo, era del orden de la subjetividad; no se trata, por lo tanto, de un problema de aprendizaje sino de un problema psicológico que se desplaza al aula y obtura el aprendizaje de determinado contenido.

La imposibilidad de realizar la operación aritmética, la división, se presentaba como un síntoma, como una expresión de otra cosa. En rigor, lo que inconscientemente Alfredo quería evitar, no era la operación aritmética, aunque eso era lo manifiesto, sino que intentaba rehuir una impresión penosa. La división, en este caso, se evitaba a partir de las asociaciones con acciones primarias prohibidas, e inscriptas como representaciones inconscientes. Lo que Alfredo no podía realizar, era dividir(se) de su madre. El dibujo de la familia que realizara expresaba, analógicamente, una configuración familiar específica que debía cambiar.

Una situación similar encontramos con *Soledad*. Se trata de una niña que tiene 9 años y cursa tercer año. Soledad vive con sus padres y un hermano un año y medio menor que ella. Sus padres realizan una consulta psicoterapéutica y afirman que “*el drama comenzó en la escuela. Odia a la maestra. La maestra es muy cerrada, le grita. Ahora (también) se revela contra nosotros porque tiene celos con Pablo (su hermano). Lo quiere pero tiene celos*”. (...) “*Ahora tiene problemas en la escuela. De seguir así pierde el año. No puede resolver los problemas en la escuela; tiene problemas con los conjuntos (...) y en casa es rebelde*”.

Por su parte, Soledad afirma: “*Mi señorita me borra el pizarrón cuando estoy copiando. Viene y me escribe notitas en el cuaderno. No trata a todos iguales*”.

Además de realizar entrevistas con Soledad y con los padres, el psicólogo observa el cuaderno de la niña y se percata de que la única operación que no puede realizar en matemática es: “*ordenar elementos de menor a mayor*”.

Ordenar de < a > (menor a mayor)

$$A = \{ 2.036 - 7.721 - 3.456 - 2.136 \}.$$

$$B = \{ 1.095 - 2111 - 6.417 - 1.903 \}.$$

Dibujo 3

Una lectura rápida podría restar importancia al hecho de que una niña no resuelva correctamente una operación lógico-matemática. No obstante, es significativo en sí mismo que sea lo único que no puede hacer. Y si vinculamos el tipo de relación lógica que no puede efectuar (ordenar de menor a mayor) con algunos datos de su historia familiar, podríamos encontrar relaciones (psico)lógicas que factiblemente estarían obturando la posibilidad de realizar dicha tarea. Los celos con respecto a su hermano menor, la rebelía en su casa y el “odio hacia la maestra que no trata a todos iguales”.

Si a ello le agregamos que Soledad tiene un pensamiento lógico concreto y, por lo tanto, la estructuración cognoscitiva necesaria para realizar una relación de orden, los supuestos de un obstáculo de orden psicológico cobran importancia.

Indudablemente, la situación de Soledad tiene una analogía con la de Alfredo. En ambos casos no pudieron resolver tareas cuando su competencia cognoscitiva era adecuada y, en ambos casos, ambas situaciones fueron negadas inconscientemente.

Como dice Anna Freud (1936), “Un niño que en la escuela libre no aprende nada y sólo mira o dibuja las condiciones de un régimen escolar más severo, estará inhibido. La forma inexorable con la que el mundo exterior suele mantener sus exigencias sobre una cierta actividad desagradable, da lugar a una sujeción a la actividad que promueve placer. Pero el hecho de que al niño no le sea posible evitarlo, le obligará a buscarse nuevas formas de dominio”.

En la escuela es relativamente frecuente que algunos niños no puedan realizar operaciones que serían posibles desde el punto de vista de su estructuración cognoscitiva y sus conocimientos previos. Tal lo ocurrido con Alfredo y con Soledad que presentan una *negación* para realizar una determinada actividad. Pero esta acción no se refiere a algo percibido y rechazado concientemente por el niño o la niña, sino a algo existente en éste/a

como representación inconsciente, que puede haber hallado un lazo que la ligue con algún elemento “externo” presente. Se trata de una representación o un pensamiento reprimido (inconsciente), que sólo podría abrirse paso hacia la conciencia bajo la condición de ser negado; pero no se trata de una conducta relacionada con la voluntad del niño/a.

En principio, la imposibilidad de realizar una determinada tarea, la división, u ordenar de menor a mayor, por ejemplo, puede carecer de sentido para quien observa la situación y para el mismo niño/a; ya que la negación opera como un mecanismo de defensa, inconsciente, que constituye una particular forma de “no ver” (o negar) un sector de lo real.

Negar algo, afirma Sigmund Freud, equivale a decir: esto es algo que me gustaría reprimir, pero los mecanismos que gobiernan estos procesos son inconscientes y, por lo tanto, no bastarán los esfuerzos y la evocación para poder comprenderlos y superarlos.

De hecho, la negación se presenta como un rechazo a un acontecimiento o idea del mundo “exterior”, pero opera como resistencia a la re-actualización de una representación que, a partir de algún tipo de asociación con elementos presentes, comienza a resurgir. En suma, constituye una suerte de percatación de algo reprimido, que se expresa como una negación, como un “no” en la construcción sintáctica de una oración, y como una limitación en la construcción de ciertos conocimientos.

Se trata de dos casos que cobran relevancia, entre otras cosas, porque nos señalan las posibilidades y límites de la labor del docente y la necesidad de trabajar en equipos interdisciplinarios. El docente no podrá ir más allá de su función específica y su formación profesional, pero hay situaciones que se presentan en el aula y la escuela que sobrepasan sus posibilidades de abordaje.

*La complejidad de los fenómenos educativos
conllevan diversas dimensiones
que desbordan la función de la escuela
y requieren un trabajo interdisciplinario.*

CAPÍTULO TRES

Problemas escolares, síntoma y subjetividad. Crisis social y familiar. Análisis de casos

1. PRELIMINAR

Los *problemas escolares* (problemas de aprendizaje, de conducta, etc.), muchas veces están atravesados por una dimensión que pone en primer plano la subjetividad de los niños.

Dichos problemas constituyen, generalmente, una forma de expresión de la subjetividad, es decir, en tanto síntomas, inhibiciones, trastornos, etc., que toman algunas de las diversas formas que pueden ser “leídas” como problemas de aprendizaje o problemas de conducta.

Sin embargo, para abarcar el espectro amplio de los problemas de conducta y aprendizaje relacionados con dificultades en los procesos psicológicos del niño, es necesario ir más allá de las formaciones sintomáticas⁷⁷, en la medida en que éstos sólo aparecen cuando el psiquismo ya está estructurado.

No obstante, muchas veces nos encontramos con niños que tienen dificultades en la estructuración de su aparato psíquico, principalmente en los primeros años de vida, que se manifiestan como serios problemas para *integrarse* al medio escolar.

En algunos casos, se trata de niños que no han podido interiorizar, por cuestiones relativas a su historia personal, las normas y mandatos culturales

77. Hablamos de síntoma en sentido psicoanalítico, es decir, como una formación del inconsciente.

que todo sujeto necesita para incluirse en el medio social. Estos mandatos, formulados en relación con los padres durante los primeros años de vida del niño, son finalmente internalizados para constituir la instancia psíquica que Freud denominó *Super Yo* o conciencia moral. Otras veces, encontramos niños que, lejos de no haber podido interiorizar las prohibiciones culturales, sufren grandes *inhibiciones* que empobrecen su desempeño escolar y social. Aprendizaje, función imaginaria, socialización, en ocasiones el lenguaje, son aspectos esenciales del desarrollo infantil que suelen estar afectados por el proceso inhibitorio.⁷⁸

*Se trata de niños que no pueden producir
si el adulto no permanece junto a ellos;
carecen de deseos de aprender, suelen presentar torpeza motriz,
así como también pueden tener una profunda pobreza
en sus producciones imaginarias (fantasías, dibujos, relatos, etc.).*

En estos casos, la magnitud de los frenos inhibitorios parece condenar al niño a la detención de su desarrollo y de sus aprendizajes. La estructuración psíquica se detiene, afectando la función imaginaria del psiquismo, indispensable para la construcción de los aprendizajes, así como también para la estructuración de otros aspectos esenciales de la subjetividad infantil.

2. PROBLEMAS ESCOLARES Y ESTRUCTURACIÓN DEL APARATO PSÍQUICO.

DIEGO Y FRANCISCO NO ACEPTAN LOS LÍMITES

Presentaremos, brevemente, algunos recortes clínicos relativos a niños con problemas en su escolarización a raíz de dificultades en los procesos de estructuración psíquica. El primer caso ilustra lo que decíamos más arriba, sobre cómo un síntoma aparece sólo cuando se producen avances en la organización del aparato psíquico.

78. Ricardo Rodulfo llama a este cuadro *trastorno narcisístico no psicótico*. Rodulfo, R. (1989) *El Niño y el Significante*. Paidós. Buenos Aires

*Diego*⁷⁹ es un niño de seis años que carecía de estructuración superyóica cuando ingresó a primer año. Era agresivo, no respetaba límites, no usaba su cuaderno, agredía a sus compañeros. Luego de unos meses, y gracias a la voluntad integradora de su docente, Diego parece poder aceptar las normas que le permiten integrarse al trabajo escolar. No obstante, un hecho nuevo viene a opacar la alegría de su docente: el niño comienza a orinarse en el aula.

El síntoma enurético, muy frecuente por otra parte, en niños que tienen entre siete y diez años o más, significa, en este caso, un avance más que un retroceso. La enuresis constituye la prueba de que el niño reprimió sus pulsiones agresivas y logró organizar su Super Yo, es decir, terminó de armar su aparato psíquico.

La estructuración psíquica siempre culmina en una formación de síntoma, puesto que es necesario reprimir las pulsiones primarias para poder ingresar a la cultura⁸⁰. En circunstancias normales, todo niño luego de los cinco o seis años presenta algún síntoma: fobia, tics, dolores de cabeza o de estómago, etc., que suelen pasar desapercibidos para el adulto, pero que constituyen la expresión simbólica de lo que acaba de construir.

Otro niño, *Francisco*, presentaba un cuadro similar cuando ingresó a primer año, tal vez un poco más desorganizado. Su docente había logrado algunos avances significativos, interviniendo sobre la estructuración del grupo. Ella buscaba mantener siempre cierta organización de la clase, sin que esto significara establecer una disciplina rígida y represiva. La organización del grupo permitió que el niño estuviera cada vez más tranquilo y, paulatinamente, comenzara a trabajar.

Luego de algunos meses, ocurrió algo muy significativo: Francisco se mostraba cada vez más integrado mientras permanecía en el aula, pero se desorganizaba en los recreos, donde los contactos son más bruscos y los juegos enfrentan rivales; la libertad de movimiento amenazaba sus frágiles controles. Entonces sucedió que el niño, por decisión propia, comenzó a quedarse en la sala de los docentes, junto a su maestra, cuando llegaban los recreos.

Este caso tiene mucha importancia para comprender la función del grupo en la estructuración del aparato psíquico. El grupo, en tanto que instancia

79. de la Vega, E. (2000) "La escuela como ámbito inclusivo", en *Revista Aula Hoy*. Año 6. N° 19. Homo Sapiens. Rosario. (lugar de edición). Retomaremos su análisis en el Capítulo 4 de esta Tercera Parte.

80. Freud, S. (1987) *El Malestar en la Cultura*, O.C., Amorrortu Ed, Bs. As.

exterior, actuaba aportando aquello que le faltaba a Francisco en su “interior” psíquico, y permitía que pudiera superar las vivencias, sin duda dolorosas, que a raíz de tales carencias debía soportar.

3. SÍNTOMA Y ANUDAMIENTO FAMILIAR

3.1. El síntoma como portador de un mensaje

La formación de síntomas en la escuela se despliega a través de un espectro amplio y diverso de formas clínicas: fobias escolares, síntomas psicosomáticos, compulsiones, aislamiento, disociación, etc.

*El síntoma es una formación “de compromiso”,
según Freud,
que expresa algo problemático
que le pasa al niño.*

*El síntoma se constituye como un mensaje,
portador de una palabra
que el niño no puede articular
en su discurso habitual.*

Las palabras y el sentido del síntoma se presentan siempre bajo una forma extraña. El significado original está siempre disfrazado, porque algunas de sus manifestaciones son muy dolorosas. Las razones del síntoma permanecen para el niño en su inconsciencia, y sólo se muestran bajo las formas de ese disfraz.

En la base de todo síntoma encontramos siempre una fantasía. Dicha fantasía es un guión imaginario, a través del cual el niño escenifica los deseos que lo vinculan con sus figuras parentales. El síntoma se constituye en la medida en que esos deseos pueden ser peligrosos o inaceptables.

El síntoma siempre expresa un deseo y la prohibición de ese mismo deseo. Por eso Freud lo caracterizó como una formación de compromiso.

Deseo y prohibición son las dos caras de todo síntoma. Las fantasías que encontramos en la base de todo síntoma, son siempre fantasías edípicas, es decir, deseo de permanecer en una relación de exclusividad con respecto al

cuerpo materno, fantasía parricida o, correlativa con esta última, la fantasía de castración. Y prohibición, la cual es necesaria en la medida en que esos deseos resultan problemáticos.

3.2. Mara: una niña con síntoma fóbico que inhibe ciertas actividades escolares

En este marco, intentaremos analizar, a través de una serie de fragmentos clínicos, algunas presentaciones sintomáticas articuladas a la conducta y el aprendizaje escolar. Se trata de una niña que ha sido presentada por su docente, con la cual hemos trabajado en el caso, además de realizar entrevistas con la propia niña y con sus padres.

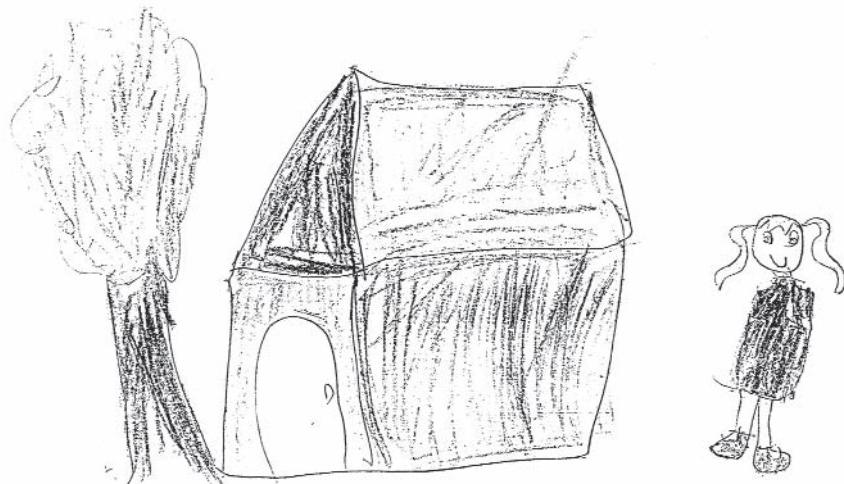
Presentaremos un fragmento del caso de una *niña con un síntoma fóbico*, en el cual se aprecia claramente la dimensión simbólica del síntoma, así como también la fantasía que subyace al mismo.

Mara, una niña de cinco años, dulce y simpática, presenta un síntoma fóbico que la inhibe con relación a ciertas actividades escolares, especialmente aquellas relacionadas con la presentación de dramatizaciones, cuentos, títeres, teatro, proyección de películas, etcétera. En la casa, prácticamente no ve televisión. Su docente está preocupada, porque, en ocasiones, la niña se inhibe, tiembla, se pone pálida, se “cierra” y “no expresa” el miedo que tiene. La madre también se preocupa, nota que su hija paulatinamente va dejando de hacer cosas que a todo niño le gustan.

Al indagar en la historia de Mara se encuentran dos episodios que parecen relacionarse con la fobia. Ambos ocurrieron cuando la niña estaba por cumplir los tres años y su madre se encontraba embarazada. El primero tuvo lugar al poco tiempo de que la familia de Mara se hubiera mudado a vivir en una quinta en los suburbios de la ciudad. Una bala perdida penetró por una ventana de la vivienda y se incrustó en una pared de la misma. Si bien Mara no estaba en la habitación, el episodio resultó traumático para ella y para toda la familia.

Unos meses después, la niña quedó traumatizada cuando vio, en un programa de televisión, a un mago que cortaba con un cuchillo el brazo de una persona. A partir de este último episodio, comienza a desplegarse la angustia, y no quiere ver más televisión.

El discurso de la niña, junto a sus producciones gráficas, permite formular algunas hipótesis clínicas sobre la vinculación del síntoma fóbico con los celos y las fantasías destructivas, que experimentó Mara a partir del embarazo y nacimiento de su hermana.



Dibujo 4



Dibujo 5



Dibujo 6



Dibujo 7

En el dibujo de la casa, la falta de ventanas está vinculada, sin duda, al episodio de la bala. Por otra parte, Mara dibuja a la niña sin brazos; los que sólo en un segundo momento dibuja, luego de advertir su ausencia.

En el dibujo 5 vemos a un hada del bosque: “*Es mi mamá disfrazada que va a una obra de teatro*” dice la niña; “*Lleva un tul como el que tenía en la película del día que se casó*”. “*Me faltó la varita*”, agrega, y la dibuja.

Aquí se vislumbra el sentido de la inhibición fóbica de Mara. En todos los dibujos la figura femenina lleva polleras anchas y largas que evocan el embarazo. Los brazos, omitidos, o tapados parcialmente, por el cabello largo y negro, que cae represivamente sobre los mismos, parecen representar el instrumento de esta madre mágica que puede hacer aparecer a un hermanito de su vientre, tal como aparece en el dibujo.

Pero esta madre, hada del bosque o Alicia en el país de las Maravillas, según el dibujo 6, puede transformarse también en una bruja (dibujo 7) que la castiga, posiblemente cortándole los brazos, tal como lo vio por televisión, a causa de sus fantasías de celos y agresividad.

Este temor al castigo, junto a la agresividad por el nacimiento de su hermana, permite interpretar el síntoma fóbico. El miedo de la niña aparece ante ciertas situaciones que estimulan su fantasía e imaginación. La televisión, el teatro, los cuentos infantiles incluso, son espectáculos fascinantes y peligrosos a la vez, en la medida en que confrontan a la niña con sus propias fantasías de amor, odio y rechazo, no resueltas e imposibles de tolerar.

4. ESCUELA Y SÍNTOMA SOCIAL

4.1. Crisis social, desestructuración familiar y síntomas en el niño/a

El síntoma presenta una lógica que tiene como base los procesos inconscientes del niño/a y sus vinculaciones con las figuras más próximas de su entorno familiar: padre, madre, hermanos, etc. Sin embargo, el síntoma se articula también, la mayoría de las veces, con otros contextos: escolares, sociales, etcétera.

Los países Latinoamericanos, desde hace bastante tiempo, atraviesan una profunda crisis económica, con altos índices de recesión y desocupación,

que afecta no sólo a los sectores más desprotegidos, sino también a amplios sectores de las capas medias de la población⁸¹.

Esta situación de falta de trabajo y protección ante las necesidades más básicas de la vida, impacta fuertemente sobre la salud psíquica de las personas.

*Depresión, conductas violentas,
alcoholismo, desestructuración familiar, etc.,
son alguno de los efectos más devastadores
de la crisis social.*

Por otra parte, en el ámbito escolar se vive un clima de incertidumbre, como consecuencia de la complejidad del panorama actual, al que se suman las dificultades propias del sistema escolar, de cada institución y de cada grupo.

*En los síntomas que hoy vemos en la escuela encontramos,
además de los anudamientos familiares inconscientes,
otras articulaciones que están directamente vinculadas
con los problemas sociales y sus efectos.*

Un síntoma escolar muy frecuente en los tiempos que corren es el denominado A.D.D (“Atencional Deficit Disorder”). Se trata de un cuadro que se manifiesta por falta de atención, hiperactividad, dolores de cabeza y de

81. Según el relevamiento realizado durante el primer semestre de 2005 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), los ingresos del setenta por ciento de la población de la ciudad de Santa Fe, no alcanzan a cubrir la canasta familiar y se encuentra por debajo de la línea de pobreza. Pero entre este setenta por ciento de pobres santafesinos testeados por el INDEC, hay algunos más pobres aún: los que sólo ganan poco más de cincuenta pesos por mes (equivale a lo invertido en el pago del boleto de un Bus urbano, ida y vuelta al trabajo, diariamente durante un mes). Una realidad que se registra en algo más del diecisiete por ciento de los hogares. Los números sobre la desigualdad social en la capital provincial son los que más sorprenden: el veinte por ciento más rico se queda con el cuarenta y nueve coma siete por ciento de los ingresos, mientras que el otro ochenta por ciento, se reparte el resto. Santa Fe es la capital de la provincia donde habitan la mayor parte de los niños y niñas que presentamos en la casuística. Información extraída del Diario *La Capital* de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina, 03 de marzo de 2006.

estómago, etc., que afecta el rendimiento escolar del niño. El discurso de la neurología lo ha caracterizado como un desorden funcional de la actividad del sistema nervioso central, susceptible de ser tratado a través del consumo de medicamentos.

Nuestra experiencia nos ha mostrado, en cambio, que mucho de los casos que son diagnosticados como ADD esconden, tras la fachada de un despliegue de constante actividad y dispersión, un estado depresivo en el niño. Generalmente, dicho estado se corresponde con una depresión también en el padre, desencadenada esta última, en muchos casos, por problemas laborales y económicos.

Los cuadros depresivos en niños no se presentan como las depresiones clásicas de los adultos, es decir, como un estado de profunda tristeza, angustia, sentimientos de culpa y dolor moral.

*La depresión en la infancia
se encuentra casi siempre disfrazada
por un estado de hiperactividad,
acompañada de ansiedad, insomnio, inhibiciones
y, frecuentemente, de manifestaciones psicosomáticas,
como dolores de estómago, de cabeza, infecciones, etcétera.*

4.2. David, un niño depresivo con conductas hiperactivas

Veamos, en el siguiente recorte clínico, cómo se articula un cuadro depresivo en un niño, especialmente con relación a su conducta hiperactiva y a la diversidad de sus síntomas.

David tiene 11 años y cursaba cuarto año cuando se realizó la consulta. Hacía dos meses que padecía un estado febril con fuertes dolores de cabeza que se manifestaban de noche o cuando concurría a la escuela. Como consecuencia de esos dolores el niño no podía dormir. Además, por la noche se levantaba varias veces a orinar, lo cual hacía pensar en una infección de las vías urinarias. Durante el resto del día, David es un niño que no para: juega a la pelota y pelea con sus amigos, frequenta las vías del ferrocarril,

donde arroja piedras ante el paso del tren, persigue frenéticamente a los bomberos a través de la ciudad, maltrata animales, etcétera.

Los estudios médicos no revelan nada orgánico. En una oportunidad estuvo internado en un hospital de mucho prestigio donde permaneció tres días en observación. Durante las tres noches que David durmió en el hospital no tuvo fiebre ni dolores de cabeza.

A causa de dichos dolores, el niño comienza a retirarse de la clase, hasta que finalmente deja de concurrir a la escuela, y pierde el año. Dice que “*cuando los chicos gritan, me hacen doler la cabeza*”. Por otra parte, David nunca durmió en la casa de un compañero, ni fue a los viajes de estudio: “*de noche tiene terror*”, cuenta la madre.

Desde la primera entrevista con el niño se percibe que se encuentra agobiado por una ansiedad generalizada. Habla rápido, tal como actúa, y cuando para de hablar, siente la necesidad de irse.

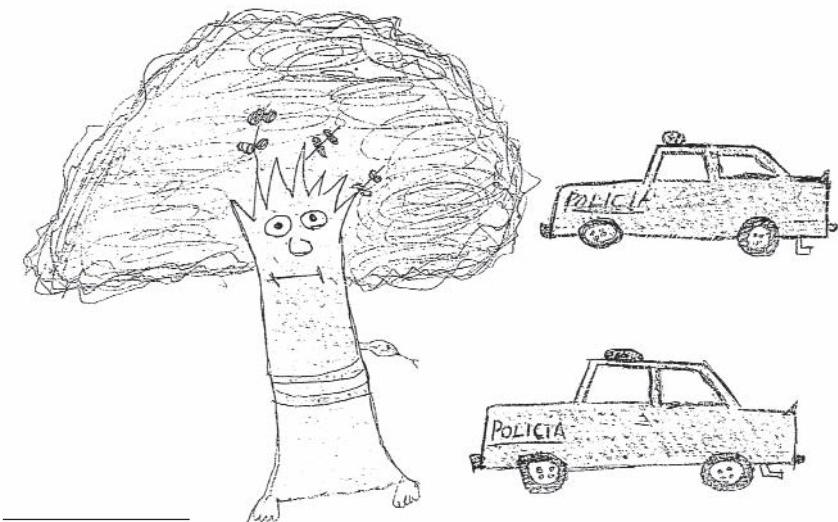
Su conversación y sus dibujos giran siempre sobre dos temas centrales, que constituyen lugares de identificación muy importantes para él: los bomberos, por un lado y los trenes, por el otro. Pero ocurre que esas identificaciones tienen siempre un rasgo traumático. El encuentro con el tren o los bomberos culmina indefectiblemente en algún tipo de accidente; ya sean incendios, choques de autos, camiones o trenes. Siempre tienen desenlaces trágicos.

Pronto se descubre que estos dos temas están relacionados con la figura paterna: el padre fue bombero, igual que un tío que falleció en un accidente, en el cual el tren “cortó por la mitad” el primer camión que el padre del niño había adquirido luego de muchos sacrificios.

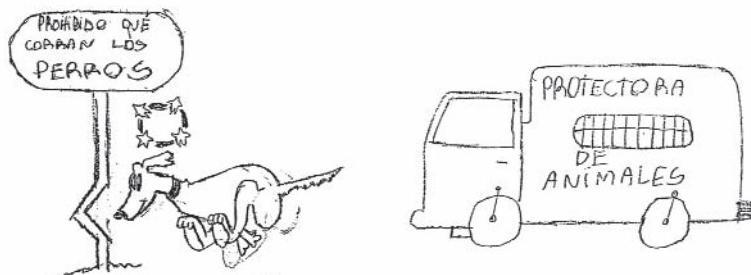
Se descubre, además, la existencia de un profundo estado depresivo sufrido por el padre, que incluía ideas de suicidio, y vinculado, en parte, a su propia historia (David fue abandonado por su padre cuando tenía once años), pero también a otros episodios traumáticos más recientes, relacionados con dificultades económicas y financieras importantes.

Por otro lado, la madre dice que el niño está pegoteado a ella y que, sin embargo, la agrede constantemente. En cambio, al papá lo respeta. Se queja también de su marido, del carácter de éste y de lo mal que está a causa de “sus nervios”.

Una secuencia de tres dibujos permite comprender algunos aspectos del drama de David.

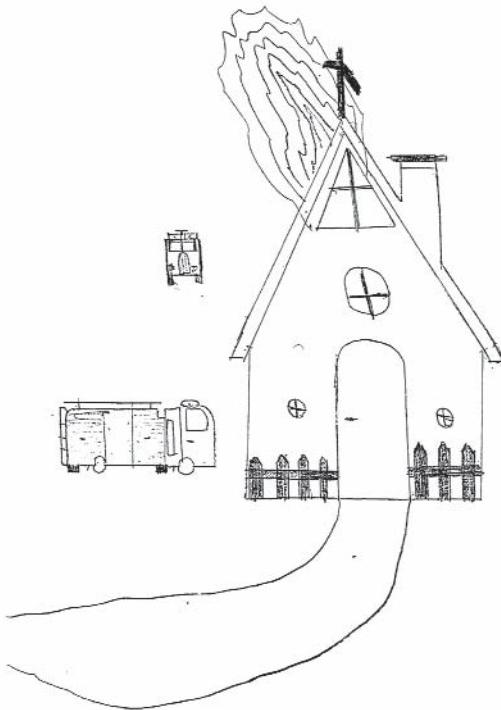


Dibujo 8



Había una vez un perro que corría a los gatos pero un día la protectora de animales hizo un gato robot para que el gato lo corriera, el perro no se dio cuenta de lo que hizo la protectora y corrió al gato robot que se chocó un cartel y la protectora lo hagarró y lo llevó a corral. El perro quedó cerrado en el corral porque no tenía que hacer de nuevo. EL PECHO NO CORRIÓ MÁS A LOS GATOS. COLORADO le pidió

Dibujo 9



Dibujo 10

El niño está atrapado en una relación con su madre que lo condena a permanecer inmovilizado e imposibilitado de crecer e independizarse de su tutela (dibujo 8).

Sin embargo, siente mucho odio y deseos de matar a quien intenta poner freno a esa relación: “*el árbol (donde se representa él mismo) puede matar gente*” me dice, luego de afirmar que “*la policía viene a matar al árbol, pero cuando vio a la serpiente se pegó un susto*”. En el dibujo del perro (dibujo 9) se expresa el deseo de matar a quien prohíbe esa relación, el padre; esto se manifiesta claramente en la cola/cuchilla del animal, que apunta directamente al camión de la Protectora de Animales.

En el dibujo 10, y en su verbalización, se aprecia mejor el lugar que ocupa el padre, y su significación en el síntoma: “*arriba duermo yo*” dice David, comentando las circunstancias del incendio, “*donde está el fuego*”. “*Mi papá estaba fumando y se olvidó el cigarrillo encendido viendo televisión en mi pieza. Y yo me morí. Los bomberos salvaron a mi papá*”. Luego dice

que la cruz está porque en todas las casas está Dios, y agrega: “*Dios se quemó, pobre Dios*”.

La secuencia clínica es una expresión clara del complejo edípico, tal como aparece en todo niño de entre cinco y ocho años aproximadamente. El niño permanece vinculado a la madre y siente odio y deseos de matar al padre en tanto que éste prohíbe esa relación. Sin embargo, David necesita a su padre como figura de identificación que le permite crecer y estructurar su psiquismo. El problema de David es que no puede resolver sus fantasmas edípicos, especialmente en lo relativo a la intervención paterna.

El deseo de matar al padre se muestra claramente en el material clínico; en el dibujo del incendio surge en primer plano. David lo constata, inmediatamente después de dibujarlo, a través de la cruz afectada por el fuego. Esa cruz, presencia de Dios en la casa, no es otra cosa que la figura desplazada del padre del niño, al que mata y salva a la vez.

La fantasía de asesinato y la necesidad de sostener al padre constituyen las dos caras del síntoma, como también el acto compulsivo e “hiperkinético” de frecuentar incendios y accidentes. Ambos son intentos desesperados, siempre recomendados y fallidos, que buscan resolver ese drama que melancoliza y enferma su existencia. Ese drama que es también el de un padre que quiere morirse. Él también está situado en los umbrales de un destino melancólico, perseguido por los fantasmas del abandono paterno, de los problemas económicos, de un escenario social que se derrumba y que no ofrece condición alguna de contención y seguridad.

La verbalización del dibujo 10 permite entender qué ocurre si muere el padre: el niño también muere, puesto que necesita, como vimos, de la figura paterna como soporte de una identificación masculina, estructurante, que le permita crecer y salir del lugar imposible que ocupa hasta ahora junto a su madre.

Pero esta función estructurante falla, ya que el padre no la puede sostener a causa de su propia depresión y deseos suicidas. Falla Dios, fallan los bomberos, falla la policía y la hiperactividad del niño apunta a dar fuerzas a todos esos representantes simbólicos del padre. Por todo ello, no puede dejar de frecuentar las vías de los trenes, el cuartel de los bomberos; por ese motivo vemos, en los dibujos, duplicados los autos de policía o las auto-bombas, las cruces, y todos aquellos elementos que otorgan seguridad y posibilidades de salvación.

David es un niño que corre serios riesgos de caer en una desestructuración de su psiquismo. Gracias al despliegue de costosos mecanismos de defensa: los síntomas, las inhibiciones y los actos compulsivos, consigue mantener la integridad de su personalidad y enmascarar las patéticas manifestaciones de su estado depresivo.

5. EL ABORDAJE DE LOS PROBLEMAS ESCOLARES

Actualmente, es muy común que las consultas psicológicas estén relacionadas con estados depresivos y fobias. Es muy probable que el aumento de estas problemáticas, tanto en adultos como en niños, esté determinado, en gran medida, por la situación social y sus efectos en el plano de la familia.

Consideramos necesario estar alerta sobre esta cuestión, por una serie de motivos. El primero de ellos tiene que ver con la posición de la escuela con respecto a este tipo de problema, cuya forma de manifestarse la afecta.

Los problemas en el aprendizaje o en la conducta muchas veces constituyen, como dijimos, una expresión sintomática del niño, que en el caso de un proceso depresivo, reviste cierta gravedad.

La escuela puede pensar que debe ser un especialista (psicoanalista, psicopedagoga, etc.) quien se ocupe del niño y quien suministre las indicaciones que la escuela necesita para “manejar” o “resolver” el problema. Sin excluir la posibilidad de un abordaje psicoanalítico, el cual muchas veces es necesario, creemos que la posición de la escuela debe ser otra.

La escuela debe diseñar estrategias para el abordaje de estos problemas, en la medida en que es en ella donde se constituye y modela, cada vez más en las sociedades modernas y posmodernas, la subjetividad del niño.

Los docentes, directivos, psicopedagogos y psicólogos, los maestros especiales, etc., deben estar atravesados, tanto en sus prácticas como en sus referentes teóricos, por estas problemáticas, y deben diseñar instrumentos y estrategias para un abordaje escolar de las mismas.

En otros casos, la escuela, contaminada por los discursos neurológicos que medicalizan la subjetividad y los problemas sociales, decide derivar al niño a un neurólogo. Éste, seguramente, medicará al niño, obturando de ese modo la posibilidad de que se intervenga sobre su historia familiar y micro-social. La manipulación química, al igual que la manipulación genética, está a la orden del día en los tiempos que corren, y constituye una nueva forma, más sutil y sofisticada, pero muy poderosa también, de sometimiento de la subjetividad.

La utilización de medicamentos en este tipo de problemas, generalmente, influye sobre el síntoma, pero no sobre las causas del mismo. La medición consigue así disimular el síntoma, o desplazarlo, mientras permite que las causas del problema sigan actuando progresivamente, y con posibilidades de desencadenar perturbaciones más serias durante la adolescencia.

La utilización de medicamentos en nuestra sociedad es una práctica que se ha generalizado. Como recuerda Silvia Bleichmar⁸², los disidentes soviéticos que fueron deportados al Gulag sufrieron, más que castigos físicos, el aislamiento y la psiquiatrización. Hace unos meses atrás nos sorprendió la noticia de que en una guardería se habían suministrado medicamentos a niños de cuatro y cinco años, como medio para sedarlos. Estos dos ejemplos extremos ilustran, con bastante crudeza, el lugar que ocupan los medicamentos psicotrópicos en nuestra sociedad, así como también la función represora de los mismos.

82. Bleichmar, S. (2000) "Caza de brujas en la infancia". en *Diario Clarín*, 3 de marzo de 2000.

Los modernos modificadores biológicos de la conducta han reemplazado en la escuela, y fuera de ella, a los castigos físicos como instrumentos de sometimiento. Esta nueva forma represiva, que se reviste del prestigio y del poder de las ciencias, constituye uno de los pilares fundamentales del disciplinamiento social.

CAPÍTULO CUATRO

Integración escolar en problemas del desarrollo infantil. ¿Diego es agresivo?

1. LA ESCUELA COMO ÁMBITO INCLUSIVO

1.1. Preliminar

En los últimos años se han multiplicado las experiencias de inclusión de niños con algún tipo de discapacidad a la escuela común. Las políticas educativas actuales apuntan a promover los procesos de integración escolar a través de la transformación del funcionamiento de la escuela y de sus flujos expulsivos de selección y segregación.

Como ya señaláramos, según un documento recientemente dado a conocer por el Ministerio de Educación de la Nación (Argentina),⁸³ el cuarenta y dos coma diecisiete por ciento de la matrícula primaria de la educación especial está integrada por niños con diagnóstico de Discapacidad Mental Leve, quienes, en su gran mayoría, deberían estar incluidos en la escuela común. Estas cifras otorgan su real significación a las estrategias integradoras, en la medida en que permiten apreciar la magnitud de los circuitos de la exclusión escolar.

No es posible afirmar que la corriente inclusiva prevalezca hoy en la Escuela Argentina, sin embargo, existe una gran cantidad de experiencias

83. Materiales de trabajo para la elaboración de un acuerdo Marco para la educación especial. Anexo 3, Ministerio de Educación y Cultura, Septiembre de 1998.

locales de integración que dan contenido a la voluntad, hasta ahora puramente discursiva, de las estrategias oficiales en educación.

1.2. Un niño con síndrome X Frágil⁸⁴ en la escuela común. Los vericuetos de la agresividad

Relataremos algunos episodios de una intervención que tuvo como objetivo la integración de un niño con síndrome de X Frágil a primer año de la escuela común. La institución que participó de la experiencia tiene inserción en sectores medios de una pequeña y pujante ciudad del sur de la provincia de Santa Fe (Argentina), es de gestión privada y se caracteriza, entre otras cosas, por su voluntad integradora.

Diego tenía seis años cuando sus padres solicitaron el ingreso del niño a la escuela. El equipo escolar, constituido por la docente de grado, una maestra especial y el psicólogo, estuvo apoyado por un abordaje clínico externo.

Tras algunas semanas del inicio de las actividades escolares, la docente de Diego, preocupada, dice: “*Diego no quiere compartir a la señorita. Es un nene que necesita permanentemente la presencia del adulto. En ocasiones se niega a trabajar. Cuando forma fila empuja al compañero que está adelante. Un día fue caótico, le tiraba el pelo a una compañerita, escupió a mi auxiliar, revoleó el tarro de residuos y finalmente se negó a trabajar*”.

Algunas descripciones psiquiátricas adjudican características agresivas a los niños que presentan síndrome de X Frágil. En este caso, decidimos desoir las naturalizaciones demasiado apresuradas del saber psiquiátrico y partir del hecho, bastante conocido, de la existencia de cierto tipo de niños que demandan la exclusividad de la docente a través de un despliegue agresivo en el aula.

La dificultad para trabajar con estos niños radica en que las estrategias del mismo apuntan siempre a desencadenar la agresividad en el docente.

84. El X Frágil es un síndrome de origen genético que presenta generalmente debilidad mental leve, algunos rasgos corporales y faciales específicos, y problemas afectivos-conductuales. Con una adecuada intervención y estimulación los niños que nacen con este síndrome suelen ser integrados en ámbitos escolares y sociales.

Esto se debe a que han desarrollado, por razones vinculadas a su historia personal, un patrón de reconocimiento por el cual sólo puede sentir su existencia si se dan ciertos comportamientos agresivos, violentos. Si esto no se da, el niño lo tiene que salir a buscar, lo tiene que inventar. Todo ocurre como si él no pudiera soportar una secuencia relativamente prolongada donde no haya violencia. Como si la ausencia de ésta provocara un malestar, un vacío, que funciona como el motor de una desintegración potencial. Si no hay violencia al niño le falta algo para ser, tiene que inventarla, provocarla. Ha hecho de la violencia un elemento de equilibrio, que lo preserva de caer en un proceso de desintegración.

La agresividad del niño puede ser devuelta por la docente, o puede provocarle angustia, y un malestar que muchas veces se manifiesta en un síntoma corporal.

Si se devuelve la agresividad al niño, entonces se cierra el ciclo, y el patrón de reconocimiento se repite en la escuela. La única posibilidad de romper con este círculo vicioso es que la docente pueda manejar la ansiedad, la angustia o la agresividad que el niño provoca en ella, y pueda devolverle “otra cosa”.

En la medida en que fue posible explicitar todo esto, la docente de Diego pudo devolverle al niño sentimientos de afecto, pero también una actitud firme ante sus desplantes. Es decir, le dio a entender a Diego que no era necesario que se pusiera violento para que ella lo reconociera, que había otras formas de hacerse reconocer que no pasaban por la violencia.

Dos meses después de la primera entrevista el panorama cambió: “*Lo veo más tranquilo, no le han vuelto esos berrinche*”, dice la docente. “*Mejoró con relación al aprendizaje, ya quiere empezar a contar solo. Cuando logra resolver algo en el aula se pone muy contento y se lo quiere mostrar a todos los compañeros. También me empezó a jugar: ¿Viste tu hijo?*”, dice, “*le pegó a un nene, escupió, se mojó todo, rayó el cuaderno. Lo tenés que llevar a la comisaría o lo dejás sin salir afuera, o lo tenés que cagar a palo*”.

Diego pudo renunciar al circuito violento tras el posicionamiento de su docente. Ya no necesita generar la violencia en su relación con los otros para sentirse real. Dispone ahora de nuevos recursos para procesar lo traumático de su historia, tal como lo demuestra la secuencia lúdica. Diego despliega una escena de juego donde la violencia no está ausente, sin embargo, no se trata de la violencia real desatada como forma de relación con el otro; se

trata de un juego. En el juego con su docente el niño habla de la violencia que lo atraviesa; se identifica con el adulto que prohíbe, juega con eso, es decir, metaboliza, transforma, interioriza una nueva relación donde su cuerpo ya no busca, como única prueba de amor, ser el objeto de una violencia que él mismo provoca.

El abordaje clínico externo fue otro ámbito fundamental para que Diego, luego de muchas dificultades, pueda transformar su manera particular de situarse en el mundo. Algunas secuencias clínicas, retrabajadas en las reuniones del equipo integrador, permiten apreciar mejor el trabajo que debió realizar el niño. Durante una sesión, luego de un prolongado período de ambivalencia afectiva hacia su analista, Diego juega con ésta y un osito, que, según él, es el hijo de ambos y se encuentra muy enfermo, por lo que debe ser operado. Utiliza un cuchillo de juguete como bisturí para realizarle un tajo en la garganta y otro en el estómago, luego de aplicarle anestesia. Le dice a la terapeuta que le va a salir sangre, que va a tardar treinta y seis meses en curarse y que deberá cuidarlo mucho y sacarlo a pasear.

El sentido común suele oponer el juego a lo serio e importante, decreciendo la inutilidad de las actividades lúdicas. Sin embargo, el juego constituye la herramienta fundamental utilizada por el niño para construir su identidad y dar sentido a su existencia.

Una niña de seis años o siete, que juega a la maestra, se está identificando con ésta, la está incorporando a un conjunto de imágenes ideales que constituirán el horizonte de su deseo.

Diego, en la secuencia relatada, muestra a su analista que él mismo es ese niño-osito que sufre, que debe ser cuidado por un adulto capaz de amarlo; pero además, y esto es lo más importante, el niño interioriza, a partir de la escena que inventa, a un niño y un adulto que se relacionan a través del afecto y el reconocimiento.

Casi seis meses después de su ingreso a la escuela, la docente de Diego dice: *“Esta última semana ¡cómo trabaja, opina, interviene! Él antes no se exponía frente al grupo, ahora quiere leer como todos. Sabe los nombres de sus compañeros; trajo un camión y lo prestó a otro niño; antes lo teníamos que perseguir para que pusiese la fecha, ahora no. He notado muchos cambios y ha avanzado en sus aprendizajes. Los otros chicos dicen: ¿Viste señor, que ahora Diego se porta bien? Y el ‘chocho’. Viene muy contento a la escuela y constantemente me dice: te quiero”*.

La alegría de la docente pronto estuvo amenazada por la irrupción de un nuevo problema: Diego comenzó a orinarse en el aula. Aquí debo hacer una digresión: la mayoría de los procesos de inclusión presentan cierto grado de complejidad que hace necesaria la intervención de otras disciplinas en la implementación de los mismos. La participación de un psicólogo o de un psicopedagogo en el ámbito escolar, muchas veces introduce nuevos mecanismos de poder, al instituir una relación donde “los especialistas” trabajan en forma aislada con el niño y luego hacen sus recomendaciones al docente. Un abordaje interdisciplinario implica, en cambio, una interdiscursividad donde los saberes se transversalicen mutuamente sin suponer ningún tipo de jerarquía.

El surgimiento de una interdiscursividad fue tal vez, junto con la integración de Diego, el resultado de una producción colectiva que privilegió la riqueza de las distintas inserciones y formaciones por sobre las jerarquías del saber.

Sólo en ese contexto fue posible comprender la significación del “pis” de Diego. En un clima de receptividad, de intercambio, de confianza no fue difícil para las docentes del equipo comprender que no se trataba de un retroceso, tal como lo pensaron inicialmente. Estábamos ante la emergencia de un síntoma del niño, es decir, ante la huella de lo que había sucedido en el interior del psiquismo de Diego y que había posibilitado su integración.

El síntoma enurético, como todo síntoma⁸⁵, constituye el resultado de lo que el niño debió reprimir, sus pulsiones más primitivas, agresivas, eróticas incluso, para poder compartir con sus compañeritos los objetos de su deseo y establecer una relación con los adultos que lo preservara de un destino de exclusión.

La agresividad y la violencia ya no se expresaban en la relación real de Diego con los otros, sino que estaba metaforizada, simbolizada por ese síntoma que, por otra parte, constituía el testimonio de la represión de aquéllas, así como también de los progresos que permitieron al niño su integración al ámbito escolar.

85. La teoría psicoanalítica concibe al síntoma como una formación de compromiso entre la represión y los contenidos reprimidos. De esta manera, el síntoma, al igual que el sueño y las demás formaciones del inconsciente, constituye uno de los caminos privilegiados para el acceso a los contenidos del mismo.

CAPÍTULO CINCO

El lugar del docente y sus efectos en los conflictos escolares⁸⁶. Exclusión e inclusión de Agustín

1. Los talleres de educadores como dispositivo analizador en una escuela inclusiva

1.1. Preliminar

Relataremos una experiencia en Taller de Educadores, de la cual participaron docentes de una escuela primaria. El taller funcionó durante cinco meses, con un total de once reuniones. Participaron del mismo diez docentes y, alternadamente, los directivos de la institución.

Nuestro interés apunta a mostrar la dinámica del taller, desde su movimiento y desarrollo, con sus puntos de inflexión, sus inversiones, sus efectos de subjetivación y producción de conocimientos.

No explicitaremos aquí detalladamente la técnica de Taller de Educadores utilizada en el trabajo con los docentes. Sin embargo, creemos necesario desarrollar aquellos aspectos básicos que definen al dispositivo.

En el taller, los docentes investigan el sentido y la significación de las situaciones problemáticas, previamente recortadas por ellos, a partir de la presentación de episodios extraídos de su propia práctica, de la reconstrucción de los mismos, y de su posterior análisis e interpretación.

86. Trabajo presentado en las Jornadas Nuevas Alternativas en el Abordaje de los Problemas Escolares (Firmat, 16/5/92) y en el Primer Congreso Rosarino de Psicología (Rosario, 21/5/92) por Eduardo de la Vega.

La tarea de la coordinación es la de sostener el trabajo investigativo. No aporta conocimientos previamente elaborados, no hace diagnósticos, no enseña. Su función es la de estimular el análisis, señalar los obstáculos, interrogar la subjetividad en juego. Su estrategia es promover la participación del grupo en la construcción de un saber a partir de una práctica.

En el curso de las reuniones del taller fueron presentados ocho casos de niños con distintos problemas escolares. La presentación que haremos a continuación sobre uno de los casos trabajados, permite observar el proceso por el cual los docentes pueden encontrar en el taller herramientas que los ayuden a resolver las dificultades que encuentran en su práctica.

1.2. Exclusión e inclusión de Agustín en la escuela

La docente de *Agustín* presenta el caso de la siguiente manera:

“Es un niño carente de afectos. Juega solo, generalmente a las escondidas. Trabaja bien, pero luego rompe lo que hace; también suele hacer lo mismo con las producciones de sus compañeros. Tiene dificultades para adaptarse a las normas y consignas escolares”, acota la docente. *No obstante, concurre muy contento diariamente a clase. Lo que más molesta de Agustín es su conducta agresiva. Patea, rompe, agrede, a veces dice “tengo ganas de matar”. Busca permanentemente ver su imagen reflejada en los espejos. En una oportunidad le cuenta a su maestra haber visto a la mamá detrás de un vidrio oscuro y haberle pegado al vidrio.*

Agustín camina incoordinadamente y se babea. Los estudios neurológicos y genéticos no muestran evidencia de patología orgánica alguna.

La historia del niño, reconstruida en el taller, descubre la trama que fue tejiendo su destino adverso. Su madre lo abandonó cuando sólo tenía dos meses de vida. El padre murió al poco tiempo. Como consecuencia de ello, unos tíos deben hacerse cargo de él.

Una nueva y significativa pérdida se produce cuando está por cumplir cinco años: el tío, quien aparece como un sostén identificatorio para Agustín, muere en forma repentina.

El niño tiene actualmente ocho años y vive con su tía, a quien suele llamar “mamá”. Ésta le contesta que no es su mamá, agregando que ella tal vez haya muerto. En otras oportunidades él niño le pregunta dónde se compran tíos.

Agustín genera angustia y desconcierto a los docentes (principalmente a su docente). Por otro lado, hay en ella una identificación, un deseo de ayudar al niño, de provocar algo que modifique su historia.

Detrás de esto, se perfila la intuición de que si el niño no puede integrarse a la escuela, un nuevo fracaso se sumará entonces a su triste pasado. El temor se materializa cuando los compañeritos lo rechazan y sus padres comienzan a ejercer presión para que se excluya a Agustín del grupo.

El intercambio

Un episodio sumamente significativo que es reconstruido, analizado e interpretado en el taller permite interrogar ciertas certidumbres de los talleres que obturan la iniciación del proceso investigativo.

Presentamos el episodio reconstruido:

Agustín había robado un alfajor del kiosco de la escuela. Un docente con quien mantenía una buena relación, le pregunta por qué lo hizo y le explica que cuando alguien quiere comprar algo tiene que pagarlo. También le ofrece comprarle un alfajor cuando él así lo deseé. Luego de esto, Agustín va al baño, hace caca, y lleva su caca a las porteras que atendían el kiosco.

Anteriormente destacamos que, en el taller, el coordinador no expone un saber sino que incentiva, alienta el análisis, señala contradicciones, interroga lo obvio, lo natural, e incluso el sinsentido. No obstante, existen momentos en que es posible, y aun necesario, introducir algunos elementos teóricos que permitan articular coherentemente una problemática que se despliega y progresá hacia un punto que es preciso dialectizar.

Los docentes intuyen que la agresividad de Agustín tiene que ver con su historia. Pero es necesario marcar allí algo que ellos han comprendido, aunque todavía sin poder conceptualizarlo.

Luego de la palabra significativa del docente que le señala la dimensión de intercambio que preside las relaciones humanas, el niño va y paga con su caca aquello que robó.

Freud, en su artículo “Las transmutaciones del instinto y en especial del erotismo anal”, postula la ecuación por la cual, en el inconsciente, la caca equivale al regalo, al dinero. Para la teoría psicoanalítica las heces son el primer regalo, el primer pago que el niño ofrece a su madre.

Este primitivo lenguaje es abandonado luego por obra de la represión, pero sigue conservando su eficacia en el inconsciente, y se expresa en las distintas producciones sublimatorias propiciadas por la cultura.

Agustín, mediante el lenguaje de la pulsión, muestra que es permeable a la palabra del otro, y que desea inscribirse con su regalo/dinero en una dimensión de intercambio.

Dimensión radicalmente diferente de la que rige en su historia familiar, la cual parece funcionar como un oscuro espejo, que no devuelve sino una imagen de sí mismo imposible de ser asumida. Esto lo deja condenado a un único recurso: la agresión autodestructiva.

El análisis de este episodio produce efectos sumamente importantes en los docentes, por dos motivos: primero, porque muestra toda una serie de fenómenos que trascienden a la conciencia y la voluntad, referentes privilegiados de una psicología prefreudiana que impregna el pensamiento cotidiano y el sentido común del docente. Y segundo, porque pone de manifiesto el poder que posee una palabra pronunciada desde un lugar significativo. Palabra que permite que algo se estructure desde el sinsentido, que emerja la significación, aunque se deslice todavía por carriles no habituales.

Es el lugar del docente, el cual comienza a perfilarse ahora (más allá de su significación pedagógica), como sitio a donde confluyen demandas, deseos de reconocimiento, transferencias; aspectos todos ellos esenciales para la formación y constitución de la subjetividad del niño.

La exclusión

Otro episodio protagonizado por Agustín actúa como disparador de un conflicto institucional de graves consecuencias.

El niño había agredido a una compañerita. Los padres de ésta ejercen

una fuerte presión para que se lo separe del grupo. Los docentes se sienten muy asustados y la situación se torna confusa. La tía convoca a un familiar, con quien Agustín no mantenía una buena relación, para que se haga cargo del niño. Finalmente, deja de concurrir a la escuela y va a vivir con el familiar llamado por la tía.

En el taller se manifiesta angustia y mucha culpa por lo sucedido; nadie había defendido al niño, nadie había luchado por su permanencia en la escuela. El decir de la docente de Agustín metaforiza el sentimiento del grupo: “*El hilo se corta por el más débil*”.

Este episodio posibilitó el análisis de un mecanismo institucional que funciona, muchas veces, cuando la escuela se encuentra con algo que cuestiona sus reglas, sus jerarquías, sus saberes. Ante lo atípico, lo cuestionador y el sinsentido, la institución escolar, de la misma manera que la mayoría de las instituciones de nuestra sociedad, suele propiciar mecanismos expulsivos.

Cuando la escuela no puede interrogar el porqué del fracaso del niño; cuando no puede soportar conductas desajustadas a la norma, sin duda emergentes de una compleja trama tejida por determinaciones psicológicas, institucionales y sociales; cuando la palabra queda silenciada y sin reconocimiento, entonces la escuela comienza a transitar de la mano del autoritarismo, desembocando en el puro ejercicio del poder para la resolución de los conflictos escolares.

Allí ya no hay lugar para el niño; o por lo menos para los más débiles.

El análisis de esta problemática, realizado por los docentes y directivos en el marco del taller, tal vez haya posibilitado, en alguna medida, que Agustín, dos meses después de quedar afuera de la escuela, retornara a la misma y se incorporase a su grupo. El niño, además, vuelve a vivir con su tía.

La inclusión

Todo recomienza en el aula bajo un clima angustiante. Sin embargo algunas cosas han cambiado: los compañeritos se alegran ante el regreso de Agustín y tratan de ayudarlo; algunos padres apoyan su permanencia en la escuela. La docente comenta que cuando hay una agresión, se habla en el grupo. En una oportunidad, luego de cerrar violentamente la puerta del aula, Agustín dice: “*No quise hacerlo, pero un nervio me manda, que es más fuerte que yo.*”

Algunos aspectos, que tienen que ver con los sentimientos contra-transféricas de la docente del niño, comienzan a analizarse en el taller. Al relatar un episodio la docente dice: “*Vamos bastante bien, estas dos últimas semana estuvo... estuvimos un poco agresivos*”.

Al *contextuar* el episodio surge el dato de que la tía ha amenazado al niño con enviarlo a vivir nuevamente con el otro familiar, e incluso éste lo visita y le dice lo mismo.

Trabajando este episodio los docentes descubren lo difícil que resulta “correrse” de un lugar especular que refleja/devuelve las proyecciones agresivas del niño. Lugar que condena a repetir una estructura, sin dejar espacio para una imagen estructurante, para una palabra pacificadora.

La elaboración de estos elementos contra-transféricas permiten a la docente ocupar un lugar diferente. Un lugar más allá del espejo amenazante y siniestro, que no devuelve más que la figura mortificante de la ausencia.

En la última reunión del taller, los docentes se muestran sorprendidos ante la evidencia de un cambio radical en la conducta de Agustín:

“*Está bárbaro, hay cosas que no podemos explicar*”, dice la docente. “*Hay momentos en que sigue estando agresivo, pero te explica todo: qué hizo, por qué lo hizo. Es como que está más grande.*”

“*Ahora cuida su cuaderno; antes lo llevaba a la casa y lo rompía. Necesita que alguien esté al lado de él. Se inventó dos hermanos, insiste en que son hermanos de él aunque vivan en otras casas. En cada grado tiene alguien que lo apoya. No se babea y agrede muy poco.*”

Para mí –concluye la maestra– es *importantísimo lo que hace. Escribe y lee todo; antes no hacía nada.*”

Final

La ausencia de referentes, que arroja a un niño hacia una ausencia de filiación, puede ser compensada por otro lugar que resguarde de la desubjetivación.

La escuela puede ser uno de esos lugares facilitadores de las identificaciones de un sujeto.

Allí, Agustín se inscribe en una relación no alienante con el *otro* adulto. Inscripción fundante que le permite inventar lo que no tuvo e inaugurar nuevos vínculos con sus semejantes y con el aprendizaje.

Los docentes quedan sin argumentos ante su propia obra. El azar, seguramente, no fue de la partida. Sí lo fueron, el deseo, el compromiso y la angustia de los docentes que atravesaron cada uno de los momentos del taller.

Más allá del análisis y la reelaboración de esta experiencia, nosotros ponemos nuestro deseo y nuestro compromiso en este trabajo que dedicamos a ese grupo de docentes.

La contextualización no es una opción sino una necesidad, porque de lo contrario caeríamos en lecturas simplistas y reduccionistas de problemas que, siempre, son complejos. El contexto y el ámbito son siempre parte del hecho; no es posible pensarla aislado.

CAPÍTULO SEIS

Cómo abordar institucionalmente problemas escolares. Las escenas de violencia de Carlos

1. PRESENTACIÓN DEL CASO: LA VIOLENCIA DE CARLOS. CRITERIOS DE ANÁLISIS

I

Carlos vivía en el Gran Buenos Aires, sus padres eran desocupados; tiene un hermano mayor y, hace dos años, toda su familia se fue a vivir a una pequeña localidad del interior del país. Su padre consiguió trabajo en el campo y su madre es empleada doméstica. Carlos “no se integra al grupo, es diferente a todos, trabaja sólo, no quiere trabajar en grupos, pero en general realiza las tareas en el aula. No es un chico que tenga dificultades para aprender. El problema es su comportamiento” dice su maestra de sexto año.

“Todo estaba más o menos bien hasta que un día le tiró un bolígrafo a un compañero porque dice que le había robado una regla, y ahí explotó todo. El otro chico me contó a mí. Yo no sabía qué hacer y lo reté. Carlos se puso como loco y empezó a insultarme en vos alta, gritándome. Yo quise calmarlo pero terminé gritando más que él. Entonces Carlos tumbó el banco y todos los útiles, me enfrentó y me pegó un empujón y me dijo que yo no le iba a gritar, que yo era la responsable de que él no tuviera el bolígrafo. Y le dije que acomode sus cosas y regrese al banco, que se calle y se siente,

porque de lo contrario iba a tomar medidas. No me hizo caso y volvió a insultarme. No me hizo caso. Entonces fui a llamar a la directora, cuando regresé se estaban peleando Carlos con el otro chico a trompadas. Ni la directora ni yo sabíamos qué hacer con un caso así. La Directora quiso separarlos y también a ella le pegaron en un brazo, sin querer pero le pegaron. (...) Luego de un rato, se calmaron”.

“La directora llamó a los padres de ambos. La madre del otro chico estaba furiosa, quería que lo echen de la escuela a Carlos; los padres de Carlos no decían nada, sólo que el hijo no se sentía bien en esta escuela y que en la que estaba antes no tenía problemas. Que en esta escuela Carlos no tenía amigos porque los chicos eran muy distintos”.

“Yo le propuse a la directora que los suspenda a los dos, porque los dos pegaron. (...) La directora le dio cuatro días de suspensión a Carlos y dos días al otro chico”.

“¿Cuándo se reintegraron? ... y ahí fue el problema mayor. Carlos no hacía caso a nada, molestaba todo el tiempo y en los recreos se pelearon un par de veces con el otro chico. (...) En el aula ya no era como antes porque muchas veces no se podía trabajar por el desorden, el bullicio. Todo era un lío”.

II

El estudio de cualquier escena de violencia en el ámbito escolar abarca la complejidad y la singularidad de cada caso; nuestras acciones se centraron en temas y preguntas, respetando la singularidad, la complejidad y los respectivos contextos. Por ello, y coherentes con lo planteado, realizamos la *deconstrucción del caso* y despejamos a los *componentes de la trama de producción* del mismo, a la vez que pudimos comprender la propia lógica de dicha producción. Para ello, consideramos como *unidad de análisis* a la *escuela como institución educativa*.

La información recogida se analizó con las categoría conceptuales planteadas en la investigación⁸⁷. A saber: *se describió la escena de violencia y*

87. Nos referimos a la investigación denominada *Los rostros de la violencia en la escuela: instancias de producción y resolución de la violencia*, (2003-2006), realizada por Norberto Boggino en el marco del CIUNR (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario).

se deconstruyó; se identificaron los componentes de la trama de producción y la lógica de construcción; se establecieron las relaciones entre la violencia, el marco jurídico-político, la formulación pedagógica y la práctica escolar cotidiana; se establecieron relaciones entre la institución, la acción instituyente y lo instituido; se analizó la micropolítica institucional y su relación con la mecánica del poder en la escuela; se establecieron relaciones entre la normatividad escolar, las estructuras de participación y los procesos de socialización; se analizaron las consecuencias de la invisibilización y de la visibilización de los conflictos, la relevancia de la intencionalidad educativa y de los planteamientos orientadores de la práctica pedagógica y educativa, las posiciones relativas entre la víctima y el victimario y su implicación mutua, las relaciones entre pedagogía y conflicto, los procesos estructurales, institucionales y singulares, y su relación con la violencia. Y, finalmente, se determinó la lógica con la que se opera en cada caso (complejidad o simplicidad) y su relación con los procesos de socialización. Se trata de categorías de análisis que bien podrían ser utilizadas por directivos y docentes para analizar casos similares.

2. COMPONENTES DE LA TRAMA DE PRODUCCIÓN DE LAS ESCENAS DE VIOLENCIA

2.1. Preliminar

Las escenas de violencia que describimos son varias: agresiones verbales y físicas, intimidaciones, castigos y, en general, violencia física y violencia simbólica, no obstante haber descrito sólo un pequeño “corte” de lo ocurrido. Según nuestra experiencia, por lo general este tipo de fenómenos se analizan sólo a partir del análisis del mero *acto* en el que ocurren y se “toman medidas”. Ahora bien, ¿será posible prevenir o resolver este tipo de hechos analizando sólo un recorte de lo ocurrido, analizando solamente lo descrito, por ejemplo?

En primer lugar, queremos afirmar una verdad de *Perogrullo*: los hechos violentos no pueden resolverse porque ya ocurrieron. ¿Qué hacer, entonces, ante situaciones como la planteada? Sin duda, las alternativas son tres: *negar o invisibilizar* el hecho, tratando de que todo se calme y

no pase a “mayores”; emplear *castigos* “como medida ejemplificadora” para que no vuelva a ocurrir; o *visibilizar la escena* y considerarla como punto de partida para el análisis, con el propósito de generar alternativas de cambio y prever nuevas situaciones.

Por otra parte, nunca podrá ser comprendida una escena de violencia si se recorta el último acto y no se analiza el proceso que llevó a que este hecho se produzca. Es decir, nunca se podrá comprender un hecho si solamente se analizan los efectos y no las causas del mismo. La reacción de Carlos cuando arroja su bolígrafo a un compañero ¿se habrá debido realmente a que le faltaba su regla? ¿O esto habrá sido sólo un desencadenante de un sistema causal más complejo? ¿No existirá alguna relación entre la situación familiar de Carlos, el cambio de lugar de residencia y de escuela? ¿No estarán comprometidos aspectos de la subjetividad de Carlos? El aula, y la escuela misma en tanto escenario donde se desarrolló el hecho ¿serán ajenos al hecho? ¿La docente habrá generado acciones para construir convivencia y para que Carlos se integre a sus compañeros? La escuela como institución ¿cuenta con programas, proyectos o estrategias para construir convivencia y prevenir hechos violentos?

Estas son sólo algunas de las preguntas que pueden abrir el análisis acerca de la complejidad propia de cualquier escena de violencia en el ámbito escolar. Preguntas a las que podemos agregar otras que permitan pensar en categorías de análisis, sin las cuales se torna difícil la *deconstrucción* de una escena. Y sin la *deconstrucción* de dicha escena, ¿cómo hallar los componentes causales de la misma para procurar dar una respuesta al hecho y prevenir nuevos sucesos similares?

En este marco y para comprender el caso de referencia, consideramos relevante, en una primera instancia, reflexionar a partir de algunas preguntas, a las que se podrán agregar todas las que el lector se formule. A saber:

- ¿Cómo interpretar un hecho violento en la escuela, en el que participan diversos actores (alumnos, directora, docente, padres), partiendo de analizar la conducta de sólo uno de ellos (la del alumno, por ejemplo)?
- ¿Cómo interpretar un hecho violento en la escuela analizándolo solamente como un acto aislado, desconociendo el proceso de construcción del mismo?

- ¿Cómo analizarlo si no relativizamos las posiciones alternativas y complementarias entre víctima y victimario?
- ¿Cómo analizar el caso sin relacionarlo con la institución, lo instituido y la práctica instituyente?
- ¿Cómo comprender el caso sin analizar el rol que le compete a la escuela como institución educativa en esta situación?
- ¿Cómo analizar el caso desconociendo las relaciones entre pedagogía y conflicto que se articulan en la institución educativa?
- ¿Cómo analizar el caso sin relacionarlo con la intencionalidad educativa de los docentes y de la propia institución?
- ¿Cómo analizar el caso por fuera de la mecánica del poder en la escuela y la micropolítica institucional?
- ¿Cómo analizar el caso sin comprenderlo en el marco de la normativa escolar, los procesos de socialización, y la estructura de participación predominante en la escuela?
- ¿Cómo analizar el caso desconociendo los componentes subjetivos de los actores que intervinieron en el mismo?
- ¿Cómo analizar el caso sin tener en cuenta los atravesamientos contextuales y/o estructurales?
- ¿Cómo interpretar el caso sino desde la complejidad del mismo, partiendo de la comprensión del entramado de componentes o causas que lo producen?

Como se desprende de las preguntas, para analizar e interpretar el caso de referencia, y para reflexionar críticamente sobre él, no basta con la información presentada precedentemente, ya que sólo refiere a un recorte del hecho en el aula y a algunas acciones de los actores (Carlos, la docente, la directora, los padres, etc.).

Comprender un caso de violencia supone conocer otros componentes que no se desprenden, simplemente, del recorte del hecho aislado. Supone *deconstruir* el proceso de construcción del mismo en el contexto institucional y social (información que se presenta a continuación, en el marco del análisis de dicho proceso)⁸⁸.

88. Por su parte, el análisis del caso podría enriquecerse con un pormenorizado detalle de la *dimensión subjetiva*, la que no se desarrolla por no haber podido acceder a dicha información.

2.2. Relaciones entre violencia, marco jurídico-político, formulación pedagógica y práctica escolar cotidiana

I

La socialización, como proceso normativo, es un proceso contradictorio cuyos resultados no se pueden prever de antemano, sino que se construyen en espacios y tiempos específicos y en contextos determinados, y explicitan la relación de fuerzas existentes entre los diferentes sistemas de valores que se gestan en la dinámica social y, particularmente, en la dinámica institucional.

En este sentido, tratamos de identificar la red de relaciones involucradas en los procesos de formación en valores y de construcción de las normas sociales, y su relación con los hechos de violencia en la escuela; e interpretarlos, en primer término, a partir de tres aspectos complementarios y constitutivos de dichos procesos: el marco jurídico-político, la formulación pedagógica y la práctica escolar cotidiana⁸⁹.

II

Las formulaciones normativas explícitas que indican la orientación axiológica que tiene que guiar el desarrollo de una escuela como institución, se plasman en el Diseño Curricular Jurisdiccional y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

89. *El marco jurídico-político* rige la vida escolar y contiene las formulaciones normativas explícitas que indican la orientación axiológica que debe guiar el desarrollo de la escuela como institución; lo cual refiere al Diseño Curricular Jurisdiccional y demás documentos elaborados por el Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, y al Proyecto Educativo Institucional (PEI). *La formulación pedagógica*: constituye el planteamiento orientador respecto al quehacer específico de la Escuela Aurora, por lo que señala los lineamientos pedagógicos y didácticos y organiza secuencialmente los contenidos, métodos y actividades propuestos en torno a los objetivos que pretenden cubrirse en cada año y ciclo educativo, de acuerdo con las orientaciones rectoras establecidas por la legislación y las políticas educativas; es decir, el Proyecto Curricular Institucional (PCI), los Proyectos Curriculares Generales, las Planificaciones de aula y todo documento acordado institucionalmente, o por un sector de los agentes de la escuela. *La práctica escolar cotidiana*: es la faceta vital de la escuela, en cuanto espacio de relaciones y prácticas que articula, de un modo particular, las características históricas, estructurales y coyunturales de la institución; lo que refiere, particularmente, al quehacer en las aulas, en los recreos y, en general, en todos los espacios de la escuela.

Si bien los planteos orientadores del Diseño Curricular Jurisdiccional son claros y, de implementarse, podrían contribuir a la formulación de programas y proyectos que prevengan escenas de violencia, no fueron considerados en la realización del PEI. Y, por su parte, en el PEI, si bien se expresan aspectos relevantes en los enunciados preliminares como en los objetivos institucionales referentes a cada una de las dimensiones de análisis, de hecho no fue tenido en cuenta ni fue implementado por los directivos y docentes de la escuela.

Se trata de una situación paradójica, donde todos los directivos y docentes de la escuela afirman que se trabaja sin proyecto institucional. Todo lo cual derrumba los propósitos planteados en el Diseño Curricular provincial y en el propio proyecto institucional de la escuela, a la vez que otorga mayor validez a las afirmaciones recogidas en las observaciones y entrevistas de nuestra investigación, con respecto a la “*carente organización institucional*” y a la “*falta de conducción de la escuela*”.

Por su parte, en el *Análisis del diagnóstico situacional interno*, realizado y acordado por directivos y docentes de dicha escuela (1999), se expresan las debilidades fruto de la falta de Proyecto Institucional y, paradójicamente, dichos acuerdos tampoco fueron implementados en ningún momento, y quedaron en meros enunciados plasmados en documentos “archivados” que ningún directivo ni docente consulta.

En suma, la normatividad específica expresada en los documentos que constituyen el marco jurídico-político, que tendría que orientar y regular los comportamientos en la escuela, no ha sido considerada por los actores educativos (directivos y docentes). Lo cual se relaciona puntualmente con la producción de hechos violentos, ya que no existen lineamientos de trabajo acordados ni pautas comunes y, por lo tanto, en el aula, como en otros espacios de la escuela, reinan la confusión, los mensajes contradictorios y, fundamentalmente, la falta de ley.

En este sentido, la carencia de normativa deja al arbitrio de directivos, docentes y de los propios alumnos, lo referente a: las actitudes y conductas, la formación en valores, y la construcción de normas sociales e institucionales, y, como consecuencia, a los modos de convivencia escolar; tal como queda expresado en la decisión de la docente y la directora, al resolver aplicarle un castigo a ambos alumnos como modo de resolución del conflicto.

Consecuentemente, el hecho de que la práctica educativa no respete ni responda al marco jurídico-político ni a ningún proyecto consensuado institucionalmente, lo ubica como uno de los componentes en la trama de producción de violencia institucional y de la propia violencia en la escuela por parte de los alumnos, de los docentes y directivos.

III

El planteamiento orientador respecto al quehacer específico de la escuela, donde se plasman los lineamientos pedagógicos y didácticos, y se organizan los contenidos, estrategias didácticas y actividades, propuestos en torno a los objetivos que pretenden lograr durante cada ciclo educativo, nos remite al Proyecto Curricular Institucional (PCI), a los Proyectos Curriculares Generales y a las Planificaciones de aula.

En la Escuela de referencia, el PCI ocupa el mismo lugar que los otros proyectos institucionales, provinciales y nacionales: no es considerado por los directivos y docentes, quienes afirman desconocerlo. Por lo tanto, es de escaso interés detenernos en aquello que configura dicho proyecto curricular, ya que no se considera y, casi en su totalidad, es copia de otros documentos. Y, en lo referente al área Formación Ética y Ciudadana, sólo se presenta un gráfico con los contenidos que, a su vez, también es copia del Diseño Curricular Provincial.

Con relación a los Proyectos Curriculares Generales y en virtud del análisis realizado, ocurre lo mismo que con los anteriores proyectos, no fueron implementados.

En consecuencia, se desprende que la *formulación pedagógica* en lo referente al PCI y a los Proyectos Curriculares Generales, no constituye un planteamiento orientador del quehacer específico de la Escuela.

La escuela ha carecido, y aún carece, de programas de prevención de la violencia, no se trabaja coherente ni sistemáticamente en torno a la prevención de dichas escenas, y las características de la normatividad escolar, que de suyo se expresan en la práctica, pueden sintetizarse en el “dejar hacer”, en la falta de normas consensuadas, en la falta de límites que, de hecho, promueven escenas violentas porque, como expresan los alumnos, “no pasa nada”.

En lo referente a las *planificaciones de aula* de los docentes, nos encontramos con diferentes formatos, pero que responden, en su totalidad, a concepciones del currículum centradas en los contenidos, las actividades y, en menor medida, en la competencia del alumno. Encontramos formatos que obedecen a modelos de planificación por Proyectos, y otras planificaciones organizadas en torno a Unidades Didácticas o Unidades de trabajo. En todos los casos se plantean breves fundamentaciones “de compromiso” ya que, en general, carecen de relación con aquello que se planifica, y lo nuclear de las mismas, pasa por los objetivos, los contenidos, el tiempo (cronológico) y las actividades a desarrollar. En algunas de las planificaciones se plantean los criterios de evaluación, pero no se condicen estos enunciados con la labor llevada a cabo en las clases ni con los documentos recogidos (cuadernos). Si bien en varias planificaciones se enuncia la evaluación de procesos y resultados, en la práctica todo ello se reduce a la evaluación exclusivamente de resultados y, en su mayoría, a la mera calificación de las actividades realizadas por los alumnos.

En todas las planificaciones de los docentes de grado se realiza un solo plan para toda la población escolar, sin considerar la diversidad de dicha población. Se trata de un único disparador o una única propuesta para todos los alumnos del curso, quienes disponen del mismo tiempo para realizar la actividad y son evaluados con criterios uniformes y cuantitativos.

Las posibles relaciones a establecer con el Diseño Curricular provincial son mínimas. Se reducen sólo a los contenidos curriculares prescriptos en el mismo. Mientras que las relaciones con respecto al PEI y al PCI de la

mencionada escuela, son nulas. Lo cual concuerda con expresiones vertidas por directivos y docentes con respecto a que no conocen dichos proyectos, y que los mismos fueron elaborados por una directora que ya no trabaja en la institución.

*Consecuentemente, la formulación pedagógica,
que tiene que constituir el planteamiento orientador
con respecto a las acciones específicas
de capacitación y de formación en la escuela
a partir de los lineamientos pedagógicos y didácticos,
no solamente no se corresponde
con el marco jurídico-político sino que
tampoco lo hace con la práctica pedagógica de los mismos docentes
ni hay relaciones entre las formulaciones de estos.
Lo cual puede favorecer un campo de contradicciones
que puede estar relacionado con las escenas de violencia,
a partir de la inconsistencia de las planificaciones
y de la incongruencia entre las diferentes prácticas de los docentes.*

IV

Esta instancia constituye el espacio de relaciones y prácticas que articula, de un modo particular, las características estructurales, históricas y coyunturales de la escuela como institución.

La escuela es el primer espacio con el que el niño se encuentra y donde se tiene que enfrentar con un orden establecido (por “extraños”), con normas y valores diferentes a aquellos con los que siempre vivió, como le ocurrió a Carlos. El niño se encuentra con un escenario novedoso que se expresa a través de una normatividad formal.

En esta escuela, como hemos señalado, si bien la normatividad establecida no responde a reglas claras, consensuadas y explícitas, los alumnos también tendrán que subordinarse a ellas; pero el hecho de que la normatividad se manifieste de este modo y que las intencionalidades pedagógicas y sociales de los docentes sean diferentes, trae aparejado contradicciones insalvables con respecto a los procesos de socialización secundarios, a la construcción de la convivencia escolar y a la propia prevención de violencia.

Según nuestros estudios, existen diferencias importantes entre lo que se dice y lo que se hace en la escuela. Por su parte, algunos docentes afirman que: “*los proyectos existentes no se han implementado y mucho menos se han controlado ni evaluado. (...) Los proyectos sólo están escritos. Se hizo en una oportunidad un proyecto para la prevención de la violencia, pero en la práctica no fue desarrollando*”.

*Se trata de contradicciones y diferencias
de valores y normas sociales,
los cuales estructuran una intencionalidad pedagógica
que promueve confusión y desinterés
y, en general, procesos de socialización secundarios
fundados en la falta de ley.*

Si bien no es posible considerar los modos de trabajo del cuerpo docente como un todo homogéneo –ya que hay docentes que plantean su práctica desde paradigmas diferentes a otros, y la intencionalidad pedagógica es distinta–; encontramos en común que no se trabajan consciente y sistemáticamente las normas sociales y los valores en el aula, ni en forma coherente. E incluso en otros espacios, como el patio (recreos, entrada y salida de los alumnos), por momentos parecen olvidar que son docentes y que parte de su tarea gira que en torno a lo actitudinal.

Los docentes, en general, reducen el trabajo sobre las normas y valores a la hora de Formación Ética y Ciudadana; e incluso en ella, la modalidad de trabajo es generalmente discursiva, como si la solidaridad o la cooperación pudiera aprenderse a través de la explicación del docente. El modelo que ofrecen los directivos y docentes en la cotidianeidad de la escuela, se opone a determinados valores y normas sociales que promueven en el aula. Todo lo cual crea un escenario controvertido que puede favorecer la producción de escenas de violencia.

V

Sumariamente, el desconocimiento del *marco jurídico-político* que tiene que regir la vida escolar; la carencia de planteamiento orientador, ya que la

formulación pedagógica expresada en proyectos no existe o no se implementa; la falta de conducción y la casi nula orientación pedagógica de los directivos –conjuntamente con el individualismo, la falta de compromiso con la tarea y la resistencia a cambios de los docentes–; genera una práctica educativa que se orienta en los más diversos sentidos, según los criterios, valores y puntos de vista de cada docente. Contradicciones que, de hecho, promueven un modelo institucional fundado en la falta de normatividad escolar y que, lejos de promover los valores planteados y esperados por los lineamientos educacionales, favorecen la producción de hechos violentos. Las manifestaciones de la violencia se expresan en todos los espacios y modalidades vinculares y, predominantemente, se trata de violencia institucional (violencia de la escuela).

Consecuentemente, el carácter de la normatividad, propia de la estructura de participación dominante en la escuela de referencia, se expresa en el “dejar hacer”, en la falta de norma consensuada, en las contradicciones de mensajes en la práctica; y se ubica como uno de los componentes de la trama de producción de violencia institucional y de las propias escenas de violencia en la escuela.

2.3. Relaciones entre la institución, la acción instituyente y lo instituido

La crisis social se inscribe tanto en las instituciones educacionales como en las demás instituciones, ya que se haya vinculada a la crisis de las instituciones de la sociedad. En este sentido, cabe señalar la inexorable relación paradojal entre la normativa instituida y la acción instituyente en los activos procesos de institucionalización y los consecuentes procesos de socialización.

Por una parte, si bien lo instituido se presenta como una “formación exterior”, inevitablemente necesita un poder instituyente. Tanto la operacionalización de lo instituido a través de proyectos y de determinadas acciones, como la negación o el boicot de todo ello –tal como ocurre en la escuela donde se manifestó el caso–, constituyen en sí mismas una actividad instituyente. Todo lo cual puede servir para cuestionar aspectos de lo instituido o para impugnarlo por parte de los agentes educativos; por ejemplo, a través

del “desconocimiento” y la consecuente “falta de implementación” de los más diversos proyectos que se manifiesta en dicha escuela.

No pocas veces lo instituido queda desdibujado por la actividad instituyente de los agentes de la institución; lo cual se vislumbra claramente en esta escuela donde, no solamente “carecen” de Proyecto Institucional y Curricular, sino que, según relatan los docentes y la propia directora, y se desprende de nuestras observaciones, “cada cual hace lo que quiere o puede”.

Se trata de una escuela con una estructura de participación donde se conjuga el “dejar hacer” con la conducción autoritaria, a la vez que predomina la primera modalidad. Y todo ello trae aparejado que se promuevan (consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente), climas grupales e institucionales que obturan la propia tarea y generan costos académicos y psicológicos importantes, escenas de violencia e indisciplina que atraviesan la escuela en diversos espacios y tiempos, y la formación en valores y normas sociales que, no solamente no tiende a prevenir dichas escenas, sino que, en muchos casos, las promueven.

La implícita “complicidad” entre directivos y docentes que se expresa fundamentalmente, y paradójicamente, bajo la forma de enfrentamientos y desautorizaciones, ha conducido a que la *normativa instituida en la escuela no se lleve a la práctica* (excepto ciertas normas mínimas, como los horarios y determinadas actividades) y que, por lo tanto, la (re)construcción de las normas y la formación en valores se desprenda, fundamentalmente, de la actividad instituyente de directivos y docentes y, en menor medida, de los propios alumnos y padres.

La imposibilidad de alcanzar acuerdos institucionales, deja al arbitrio de cada agente educativo la normativa con la que trabaja, así como aquella que promueve; y si todo ello se conjuga con la competencia, la rivalidad y los celos profesionales entre dichos agentes, se genera un ámbito contradictorio en todos y cada uno de los espacios de formación, lo cual se ubica como uno de los componentes de importancia en la generación de violencia institucional, a la vez que se expresa cotidianamente en las modalidades de relaciones entre los agentes educativos, en los modos de “resolución” u ocultamiento de las escenas de violencia e indisciplina, en los propios modelos que ofrece la escuela como institución, y en los modelos que los directivos y docentes ofrecen a los alumnos.

2.4. La micropolítica institucional y su relación con la mecánica del poder en la escuela

Desde una mirada micropolítica (sin que se excluya el nivel de análisis macropolítico), es posible entender cómo se presentan los componentes de la trama de producción, y la propia lógica de dicha construcción del Caso Carlos, paradójicamente, a partir del enfrentamiento con los mecanismos de poder y con el propio poder formal. Enfrentamiento que ha llevado a neutralizar o desconocer la normativa instituida, y que no ha generado nuevas normativas instituyentes consensuadas que tiendan a prevenir la violencia, sino todo lo contrario. Ha generado actividades instituyentes individualistas y sin parámetros comunes a la institución ni en la institución. Es decir, a partir de focos puntuales, que fueron respondiendo a prácticas y discursos específicos en la cotidianidad de la práctica, se fueron construyendo prácticas generadoras (en tanto que uno de los componentes) de escenas de violencia. Prácticas que no contemplan dimensiones relevantes y necesarias a la hora de enseñar –tal como ocurrió con la desconsideración de la historia singular de Carlos, de su particular situación en la (nueva) escuela, de su falta de integración al grupo– y, en general, prácticas pedagógicas y educativas que no se proponen construir lazos sociales que tiendan a generar convivencia y, por añadidura, prevenir hechos de violencia.

Específicamente, las relaciones de poder (por acción u omisión) han operado como otro de los componentes de la trama de producción de las escenas de violencia; al romper el tejido institucional, al desconsiderar “de plano” lo instituido, al no responder a ningún tipo de acuerdos institucionales, al invisibilizar el sistema causal de las escenas violentas y tratar de “resolverlas” con castigos, al carecer de normativas para abordar dichos casos, al generar un clima institucional hostil (que es violento en sí mismo), al no trabajar en general, consciente y deliberadamente en el aula, las normas y los valores.

2.5. La normatividad escolar, las estructuras de participación y los procesos de socialización

La *normatividad* de la escuela y, por lo tanto, los *mecanismos de los procesos de socialización* que las propias *estructuras de participación*

promueven, fue analizada a partir de: la *intencionalidad pedagógica* que orienta al docente, la *consistencia* entre lo que dice y lo que hace, y la *participación y la comunicación* entre los distintos agentes educativos, ya que todo ello tiene una relación directa con la modalidad de convivencia en el aula y la escuela y, por lo tanto, con los posibles hechos violentos o de indisciplina que puedan generarse.

En virtud de que la estructura de participación constituye una red de interrelaciones que incluye la disposición de las funciones, las formas de trabajo, los niveles de participación y los acuerdos explícitos e implícitos que sustentan las relaciones en la escuela; nos encontramos con que el carácter de la normatividad de la escuela de referencia y, por lo tanto, los mecanismos de los procesos de socialización que las estructuras de participación promueven, se caracterizan, en el *plano institucional*, por lo siguiente:

La *intencionalidad* que orienta al docente se estructura en torno al desinterés y la indiferencia ante aquello que ocurre en la escuela y, particularmente, con respecto a las tareas institucionales.

La *consistencia* de su accionar se caracteriza por la incoherencia entre lo que dicen y lo que hacen, y la falta de objetivos o metas congruentes y comunes. Por lo tanto, el grado de organización institucional es muy “pobre” y está librado a los puntos de vista, normas y valores particulares de cada docente.

Las *formas de participación y comunicación* entre directivos y docentes, y directivos entre sí, se estructuran en torno a la falta de compromiso, donde cada uno hace lo que quiere o puede.

Todo ello, referido al nivel organizacional e institucional, se articula con una *estructura de participación diferente en el aula*, aunque complementaria, donde los mecanismos de los procesos de socialización se caracterizan por lo siguiente:

La *intencionalidad* que orienta al docente refiere, fundamentalmente, al objetivo de cumplir con el programa.

La *consistencia* de su accionar se caracteriza, generalmente, por conductas ambivalentes y por el desconocimiento de cómo abordar las escenas de violencia y de indisciplina.

Las *formas de participación y comunicación* de los alumnos son, en general, de tipo formal y lineal, ya que el centro de la escena, en el aula, no es ocupado por el alumno sino por el contenido y la actividad que propone el docente.

En suma, esto no promueve la capacidad de elegir o discernir ni la autonomía en los alumnos y, en todo caso, incentiva el cumplimiento acrítico de ciertas y determinadas actividades y normas sociales. Tampoco promueve la construcción de lazos sociales ni de convivencia y, consecuentemente, puede generar climas grupales e institucionales que pueden “dar lugar” para que se manifiesten hechos violentos.

2.6. La intencionalidad educativa y los planteamientos orientadores de la práctica pedagógica y educativa

La *intencionalidad educativa*, en su dinámica, guía la práctica educativa del docente y se mantiene en estrecha relación con la toma de decisiones por parte de éste, así como con las actividades, tareas, material que selecciona y propuestas que ofrece al grupo, pues, detrás de ello, hay una valoración, hay un interés explícito o implícito de provocar ciertos aprendizajes; y, en suma, hay una intencionalidad⁹⁰.

En estas circunstancias, el *desconocimiento del marco jurídico-político* que tiene que regir la vida escolar, la *carencia de planteamiento orientador*, –ya que la formulación pedagógica expresada en proyectos no se implementa–, la *falta de conducción y la casi nula orientación pedagógica de los directivos*, al conjugarse con el *individualismo*, la *falta de compromiso con la tarea y la resistencia de los docentes*, acaba por generar una práctica educativa que se orienta, en los más diversos sentidos, según los criterios, valores y puntos de vista de cada docente, promoviendo un modelo institucional organizado en torno a la falta de normatividad consensuada. Todo el panorama refleja la *intencionalidad educativa* de los directivos y docentes, la cual se relaciona puntualmente con la producción de hechos violentos, ya que no hay lineamientos de trabajo acordados, ni pautas

90. Cfr. Buenaventura, C, 2000, p 13.

comunes y, por lo tanto, en el aula, como en otros espacios de la escuela, reinan la confusión, los mensajes contradictorios y, fundamentalmente, la falta de norma.

Con relación a la inexistencia de acuerdos institucionales, los cuales deberían operar como lineamientos o pautas generales para abordar la convivencia escolar en la práctica cotidiana en el aula, los directivos y docentes del caso de referencia, expresan que las causas o razones son: *“que hay acuerdos pero son insuficientes y no se respetan; que se observan esfuerzos, pero aislados, por parte de algunos docentes para implementar pautas para una convivencia en un marco democrático; que se hizo un reglamento pero es muy reciente y lo tenemos que poner en práctica; que hasta el momento cada docente resolvía los conflictos con sus propios criterios, y existen acuerdo verbales (en su mayoría), pero no se llevan a la práctica; que en la práctica del aula si se trata de hacer prevención de hechos violentos”*.

Con respecto a la existencia de un planteamiento institucional orientador respecto al quehacer específico en la escuela, los directivos y docentes afirman, en un sesenta y seis por ciento, que no existe. Las razones o causas fundamentales que esgrimen para que no haya un planteamiento orientador institucional, son: *“que la directora manifiesta poco interés por lo pedagógico, que no hay gestión directiva, que no existe un proyecto institucional orientador y que no se trabaja la dimensión pedagógica y organizacional, que el equipo directivo no sabe o no desea hacerlo, etc”*. Y un treinta y tres por ciento de ellos afirma que sí existe dicho planteamiento. No obstante, estos últimos manifiestan: *“que existe pero incompleto, que el PEI y el PCI no están terminados, que ahora (2004) se confeccionaron pautas de convivencia, y que ello resultará, según el grado de compromiso de los firmantes”*. Testimonios que reafirman lo planteado en este capítulo.

2.7. Relaciones entre pedagogía y conflicto

Hay tres grandes modalidades educativas para analizar las alternativas desde las cuales se pueden comprender las relaciones entre pedagogía y conflicto (en primer lugar, *castigar el conflicto*; en segundo lugar,

negar e invisibilizar el conflicto, con el fin de controlar las disfunciones; y, por último, *visibilizar el conflicto, para comprenderlo como componente dinamizador del proceso de formación de los alumnos*). Dentro de la escuela de referencia encontramos, en el *nivel institucional*, un claro predominio de acciones que tienden a *negar e invisibilizar los conflictos*, y aunque también se realizan acciones donde se *castiga* en forma arbitraria a los alumnos; esta última modalidad no se da en forma sistemática sino aislada.

Por su parte, como quedara expresado, no existe ni ha existido programa o proyecto para prevenir la violencia; ni trabajo sistemático en el aula realizado con *intencionalidad pedagógica* para orientar la formación en valores y la re-construcción de normas sociales, y apuntar hacia la construcción de una convivencia armónica y productiva. Muy por el contrario, se trata de acciones generadoras de escenarios educativos que favorecen la construcción de imaginarios institucionales y sociales basados en la competencia, el desinterés e, incluso, la amenaza o la ridiculización; todo lo cual promueve incapacidad para reconocer y abordar los problemas, obstáculos o conflictos.

Las acciones institucionales se apoyan en la ilusión de resolver los problemas de violencia a partir de simples conversaciones, advertencias o castigos. Lo cual manifiesta la negación de la complejidad de la trama de producción de los conflictos, los propios procesos y, con ello, la propia negación de los conflictos. En este sentido, consideramos que *el castigo y la invisibilización de la violencia tanto como la carencia de estrategias de prevención*, constituyen otros componentes de la trama de producción de escenas de violencia en la escuela a la cual nos venimos refiriendo, y la ubican como un escenario posibilitador de conflictos.

Aquí, la práctica educativa se funda en prácticas desajustadas de los intereses y necesidades de los docentes y, en menor medida, de los alumnos. En general, se trata de propuestas pedagógicas que niegan o eluden los conflictos, impidiendo las acciones constructivas, controlando los modos de pensar, sentir y hacer, y, con ello, inhibiendo el deseo, los saberes y el propio pensamiento crítico del alumno. Se establece un tipo de acciones que se generan en escenarios educativos donde se desconocen las identidades singulares, y favorece la construcción de imaginarios institucionales y sociales sobre la base de la competencia, el desinterés e, incluso, el

miedo; todo lo cual promueve incapacidad para reconocer y resolver los problemas, obstáculos o conflictos que se presentan, a la vez que genera individualismo y falta de compromiso en los agentes educativos.

Paradójicamente, en esta escuela se pueden diferenciar grosso modo, dos enfoques pedagógicos radicalmente distintos, aunque los efectos y las consecuencias son similares: un enfoque que, si bien reconoce los antagonismos, los evade; y otro, en cambio, que reconoce las contradicciones y trata de superar los conflictos, aunque esta última postura sólo se dé, excepcionalmente, en el plano institucional.

En el primer caso, se trata de un enfoque pedagógico fundado en la ceguera, el abstencionismo y/o el silencio cómplice. No se analiza ni se actúa ante el contexto de crisis ni se promueven acciones para procurar transformar lo real y/o superar los conflictos. Mientras que, en el segundo caso, la práctica se funda en modos de resolver que no visualizan la complejidad de las escenas de violencia y que, en general, tienen como propósito “calmar” a los alumnos o, excepcionalmente, castigarlos.

De hecho, en el plano institucional de la escuela, luego de varios años, lo único que pudo acordarse es un proyecto relacionado con la convivencia, pero éste sólo considera “medidas” (básicamente castigos), y cursos de acciones para implementar si se producen hechos de violencia; y de ninguna manera se contemplan acciones para prevenir las mismas, ni para trabajar consciente y sistemáticamente en la escuela y el aula.

En términos generales, en la escuela de referencia, no se analizan las causas estructurales, políticas y sociales de la violencia, ni los conflictos en los diferentes espacios de la vida cotidiana en la escuela, ni en la familia, ni en la sociedad. Todo lo cual ha llevado: a los *directivos y docentes* al individualismo y la carencia de solidaridad, a la fragmentación del tejido grupal e institucional y a la ruptura de las redes de cooperación y de participación conjunta; y a los *alumnos*, a “*pensar que todo se puede*” y actuar en consecuencia, ya que durante años todas las acciones institucionales se redujeron a simples “charlas” con la ilusión de resolver los problemas o, como ellos expresan, se trata de “*apaciguar*” a los niños.

La totalidad de estas cuestiones, manifestadas básicamente por la negación de los conflictos y la carencia de estrategias de prevención, se ubica como otro de los componentes en la producción de violencia institucional y en la producción de escenas de violencia en la propia escuela.

2.8. Procesos estructurales, procesos institucionales y procesos singulares

Es innegable la íntima relación entre las políticas económicas, sociales y educacionales, las pautas culturales dominantes, los procesos institucionales, los procesos subjetivos y los procesos de socialización manifiestos en los establecimientos escolares. No obstante, *en esta escuela, el peso en la producción de los hechos recae, predominantemente, en la dimensión intra-institucional*. Esto no descarta la complementariedad de tales dimensiones para analizar las condiciones y la lógica de producción de violencia en dicha escuela.

Los *procesos estructurales* impactan en la escuela y en sus actores, particularmente en los alumnos, –tal el caso de Carlos–, y cumplen una función estructurante y condicionante de otros procesos; fundamentalmente, de los *procesos psíquicos*, a partir de los cuales se pueden comprender las relaciones vinculares que delimitan las unidades de análisis de los hechos violentos. No obstante y como expresáramos, los *procesos institucionales* se ubican como uno de los componentes más relevantes en la producción de las esencias de violencia en esta escuela en particular.

No estimamos necesario abundar con testimonios, pero sí rescatar la importancia de las consideraciones realizadas por docentes del establecimiento con respecto al contexto, a las políticas nacionales e internacionales, y a los procesos institucionales, de modo especial, en lo referente al imaginario de algunos docentes que, en algún sentido, traslucen la *intencionalidad educativa* y ciertas acciones que se realizan en la escuela.

Se trata de expresiones aparentemente contradictorias pero que, en última instancia, expresan la *intencionalidad educativa* dominante en la escuela, la cual conlleva un modo de concebir la práctica educativa donde no se atiende la diversidad de la población escolar y, en general, se desconocen las condiciones sociales y culturales de los alumnos, así como los procesos estructurales y coyunturales.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje tendrían que estar fuertemente comprometidos con el contexto en el que se realizan las acciones cotidianas de la comunidad, y con los parámetros socio-culturales de ella. Es preciso considerar a la cultura y a la comunidad local como punto de partida y entorno significativo de todo aprendizaje.

Los valores y las normas sociales y, en general, las pautas de comportamiento, son construcciones que los alumnos realizan a partir de sus propios modos de percibir la información que reciben, en las situaciones donde viven y actúan, y de los modelos con los que confrontan, a la vez que, en el mismo proceso, transforman parcialmente los saberes de su comunidad y de la propia institución.

El contexto está constituido por los ámbitos en los que se desarrollan las vivencias y las experiencias de los alumnos, desde las cuales se construyen pautas culturales que permiten interpretar procesos, acontecimientos, relaciones y, en general, las manifestaciones individuales, grupales e institucionales de los alumnos.

No obstante, en esta escuela, casi no se consideran los aspectos subjetivos y singulares de los alumnos, es decir, los modos de percepción de sí mismo, el pasado y el presente de cada uno, las expectativas, los sentimientos, las valoraciones y los conocimientos experienciales; tampoco se conoce el contexto familiar y sus relaciones e influencias en la construcción compartida de la subjetividad, de la cultura, de los valores y de los conocimientos; ni las relaciones del contexto social inmediato (la familia, los amigos/as) con respecto a la construcción compartida de la subjetividad, de las valoraciones y de las normas comunitarias.

Consecuentemente, no se considera ni se analiza lo instituido, ni la construcción cultural institucionalizada con relación a la construcción de la subjetividad, de las normas sociales y valores, de los modos de inclusión y exclusión, institucional y social, todo ello asociado con la falta (o casi nula) conducción y el propio desconocimiento de la misma por parte de los docentes, se ubica como otro de los componentes relevantes relacionados con la producción de violencia.

2.9. Diferentes manifestaciones de la violencia y posiciones relativas entre la víctima y el victimario

Puede parecer obvio pretender analizar la agresión física de Carlos a su compañero, e incluso a la directora y a su maestra; o las expresiones verbales del propio Carlos y de su maestra; o la pelea entre los niños. Pero no lo es, ya que ofrecen una caracterización de diferentes manifestaciones de

violencia, que tienen distintas causas, sentidos y efectos; y, para realizar una intervención adecuada, es necesario hacer un diagnóstico preciso de la situación.

En este sentido, no es lo mismo pensar intervenciones en el marco de escenas de *violencia física* que de *violencia simbólica*. Y, dentro de las expresiones de la violencia simbólica⁹¹, no es lo mismo la *hostilidad* ejercida por la maestra de Carlos, donde quizás haya proyectado agresividad no aceptada como propia, –y cuya acción, probablemente, haya tenido, como sentido primordial, generar culpa en el otro y excluirlo del ámbito–, que la *intimidación* de Carlos hacia su compañero, entendida como una forma de maltrato que tiende a generar miedo y que puede vivenciarse como una amenaza o *acoso*, a lo cual se suma, en esta escena, que este acto violento provocó una reacción de *violencia física* como expresión de *rebeldía*. No obstante, en todos los sucesos se trata de acciones descalificantes que conllevan costos académicos y psicológicos importantes.

Por otra parte, los rostros de la violencia no serán los mismos si se miran desde el lugar de la *victima* que desde el *victimario*. Ahora bien ¿quién es la *victima* en el caso que estamos analizando?

“Desde la posición del *victimario*, la violencia sería toda aquella conducta realizada con intención de destruir, herir, coaccionar, atemorizar, a otras personas, a un grupo, a uno mismo, a instituciones u objetos considerados de valor para alguien; ya sea valor material o simbólico”⁹². Todo ello abarca una amplia gama de manifestaciones que bien podrían ser la de Carlos, la de su maestra, la de la directora o la del compañero de sala. Desde esta perspectiva, la violencia conlleva *intimidación*, *hostilidad*, *acoso* y *amenaza*, y siempre supone la *intencionalidad* de dañar, fastidiar, molestar o destruir simbólicamente al otro

En cambio, desde la posición de la *victima*, la efectividad de los comportamientos violentos supone la eficacia de la acción violenta en la víctima, lo cual conlleva algún tipo de implicación de la víctima en la situación, por

91. Consideramos relevante diferenciar la hostilidad de la agresión, la intimidación del acoso y otras manifestaciones de la violencia simbólica. Mientras que el sentido de la hostilidad es generar culpa y excluir al otro, también produce la propia autoexclusión de quien la produce; en cambio, la agresión es aquello que se proyecta en las conductas hostiles y hostigantes. Por su parte, la intimidación es otra forma de maltrato que procura generar miedo y que puede vivenciarse como amenaza o, si se reitera, puede generar acoso en el otro.

92. L. Garay y S. Gezmet, 2000, p. 34.

lo menos a través de estrategias o conductas fallidas (baja autoestima, imágenes negativas de sí mismo, relaciones poco seguras, etcétera). Por lo tanto, en este sentido, no se trata necesariamente de actos violentos sino de vivencias de los sujetos que son, o se sienten, víctimas de violencia. Y, del mismo modo que con la posición del victimario, podría ubicarse como víctima a cada uno de los actores de las escenas mencionadas; todos fueron golpeados, por ejemplo. En razón de lo cual, consideramos que, necesariamente, tendrá que analizarse la situación desde las dos miradas, ya que aportan datos diferentes y complementarios, y en el marco del entramado de instancias que constituyen los hechos violentos.

Todo comportamiento violento busca someter al otro por vía de la violencia física o psicológica. Siempre tiene componentes agresivos y la intencionalidad es someter al otro al imperio del violentador⁹³. Pero la efectividad de los comportamientos violentos supone la eficacia en la víctima desde su propia subjetividad. De este modo, la víctima (también) se implica en la escena de violencia.

La comprensión del caso de violencia *en y de la* escuela de referencia, según se mire desde la perspectiva del victimario o desde la víctima, es radicalmente distinta. Y, por lo tanto, las estrategias para intervenir en dicha escena de violencia variarán según la posición o la mirada que adopten directivos y docentes. Por ello, consideramos necesario apelar a la complejidad y a la complementariedad de las perspectivas para su análisis e interpretación.

“Cuando esta diferenciación no está dada, cuando no se estudia el fenómeno antes de actuar, cuando los hechos son vivenciados como catastróficos a partir de las propias vivencias, de los propios temores adultos de sentirse amenazado, se deciden sanciones y se toman medidas guiadas por el impulso y por demandas inmediatistas que pueden dar origen a una cadena de acciones y reacciones violentas. Los actores involucrados, al no sentirse correctamente interpretados y sancionados con justicia pueden, ahora sí, reaccionar con depredación y agresiones con intención de vengarse”⁹⁴.

93 Cfr. L. Garay y S. Gezmet, 2000, p. 38.

94 L. Garay y S. Gezmet, 2000, p. 43.

3. A MODO DE CONCLUSIONES

Consideramos que la *violencia* se origina y se manifiesta en conflictos al interior de relaciones y vínculos (intersubjetivos); se nutre de sentimientos, representaciones y significaciones imaginarias cuyo contenido es extraído, principalmente, del mundo interno de los sujetos implicados en los conflictos interpersonales.

Promover proyectos o programas de construcción de convivencia y de prevención de violencia en el ámbito escolar, conlleva comprender los diferentes componentes de la trama de producción de tales hechos y la lógica de construcción de las escenas violentas, y ello supone, a su vez, analizar dichas escenas desde el paradigma de la complejidad. El análisis de la complejidad de los fenómenos y procesos sociales, institucionales y singulares, constituye el punto de partida para todo intento de prevención o de intervención en el aula y la escuela. Implica un cambio sustancial en el pensamiento de los actores, que rompa con la lógica de la simplicidad y que opere con la lógica de la complejidad.

La violencia como todos los fenómenos humanos y sociales es fruto de un complejo interjuego de dimensiones diferentes y complementarias que interactúan entre sí, y no puede reducirse a análisis simples, monocausales y lineales.

Todo análisis implica recurrir a instancias de producción de violencia en el aula y la escuela. Hablamos de instancias de producción porque no podemos pensar modos de intervención o de prevención de la violencia por fuera del sistema causal, a partir del cual comprenderemos cómo opera. En este sentido, como fruto de nuestra investigación, delimitamos los siguientes componentes de la trama de producción de violencia en dicha escuela. A saber:

- el marco jurídico-político que no rige la vida escolar;
- la formulación pedagógica que no constituye un planteamiento orientador del quehacer específico de la escuela;
- la micropolítica institucional y la mecánica del poder en la escuela a partir de la ausencia de conducción y la resistencia al cambio de los docentes;
- la carencia de programas, proyectos y acciones de prevención de violencia;

- la estructura de participación que promueve esferas de convivencia donde se actúan conductas y valores que generan escenas de violencia;
- los mecanismos o estrategias formadoras de valores y de normas sociales que se estructuran en torno a cierta intencionalidad educativa y pedagógica, consistencia y formas de participación, que favorecen la producción de dichas escenas;
- el carácter de la normatividad que se expresa a través de la falta de normatividad institucional y se refleja en el “dejar hacer”;
- el castigo y/o *la invisibilización* de los conflictos como modalidad de uso cotidiano para la “resolución” de conflictos;
- la comprensión de los hechos como simples actos aislados, y no como proceso;
- la falta de relaciones entre posiciones relativas y complementarias de los actores, que oscilan entre ser víctimas y victimarios;
- el desconocimientos de la subjetividad de los actores y la falta de relaciones con las dimensiones coyunturales y estructurales; y
- la lógica de la simplicidad con la que se opera y su relación con los procesos de socialización.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV.** (1987). *Derecho y Psicoanálisis. Teoría de las Ficciones y Función Dogmática.* Piere Legendre, Enrique Marí y otros. Hachette. Buenos Aires.
- AAVV.** (1978). *El Retardo Mental. Sus Causas, Diagnóstico y Prevención.* L. Cytryn y R. S. Lourie. A. M. Freedman y H. I. Kaplan (compiladoras). Paidós. Buenos Aires.
- AAVV.** (1984). *El Sistema Educativo en América Latina.* J. C. Tedesco, G. W. Rama y R. Nassif. Kapelusz. Buenos Aires.
- AAVV.** (1994). “Entrevista con Philippe Ariès”. J. y F. Gantheret. En *Diarios Clínicos.* N° 7: El Niño y la Historia. Lugar Editorial. Buenos Aires. (1994).
- AAVV.** (sin fecha). *Historia de la Educación y Política Educacional Argentina.* S. Perazo, N. Kuc y T. Hové. Hvmanitas. Bs. As.
- AAVV.** (1998). *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil.* A. Jerusalinsky y colaboradores. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- AAVV.** (1991). *Una Aproximación a la Educación en Santa Fe de 1945 a 1983.* E. Ossanna, A. Ascolani, M. Moscatelli y A. Pérez. En Historia de la Educación en la Argentina. A. Puiggrós (directora). Bs. As. Galerna.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A.** (1964). *Historia de la Pedagogía.* Fondo de Cultura Económica. México.
- AISENBERG, B.** (1994). “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria”. En *Didáctica de las ciencias sociales.* Paidós. Buenos Aires.

- ALTHUSSER, L.** (1983). *La Revolución Teórica de Marx*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- ARIÈS, P.** (1996). *Ensayos de la Memoria. 1948-1983*. Grupo editorial Norma. Bogotá.
- BAQUERO, R.** (2000). “Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual”. En *La escuela por dentro y el apredizaje escolar*. Homo Sapiens. Rosario.
- BELGICH, H.** (2003). *Escuela violencia y niñez*. Homo Sapiens. Rosario.
- BIXIO, C.** (1999). *Enseñar a aprender*, Homo Sapiens: Rosario, Argentina.
- BOGGINO, N.** (1997). “¿Psicogénesis o sociogénesis del conocimiento?”. En Universidad Federal de Uberlandia. Mina Geraes (editores.) (1998) *Educacao e Filosofia*. 18. pp. 93–104.
- BOGGINO, N. y K. ROSEKRANS.** (2004). *Investigación-acción. Reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Homo Sapiens. Rosario.
- BOGGINO, N.** (1993). “El taller de educadores. Un analizador de la práctica educativa”. *Revista Aula Abierta*. No 12. Ediciones Aula Abierta. Buenos Aires.
- BOGGINO, N.** (1995). *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*. Homo Sapiens. Rosario.
- BOGGINO, N.** (1998). *¿Problemas de aprendizaje o aprendizaje problemático?* Homo Sapiens. Rosario.
- BOGGINO, N.** (2003). *Los valores y las normas sociales en la escuela*. Homo Sapiens. Rosario.
- BOGGINO, N.** (2004). *El constructivismo entra al aula*. Homo Sapiens. Rosario.
- BOGGINO, N.** (2005). *Cómo prevenir la violencia en la escuela*. Homo Sapiens. Rosario.
- BRASLAVSKY, B.** (1999). “Que Camila viva un tiempo que no imaginamos”. En *La educación. ¿Hacia qué futuro mira?* (sin fecha) A. Puiggros. y F. Waldman, Ediciones Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos C. I. Buenos Aires. Informe sobre la Misión de Educación Especial en Guatemala y Centroamérica. UNESCO. Guatemala. C. A. 1970.
- BRASLAVSKY, B.** (2000). *Alfabetización inicial, diversidad y equidad*. Mimeo. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C.** (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana. Buenos Aires.
- BRITES DE VILA, G. y M. MULLER** (2001). *Violencia social, familiar y escolar. Convivir en la diversidad*. Bonum. Buenos Aires.

- BRUNER, J.** (1987). *La Importancia de la Educación*. Paidós. Barcelona.
- BRUNER, J.** (1989). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Alianza. Madrid.
- BRUNER, J.** (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Paidós. Buenos Aires.
- BRUNER, J.** (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- BRUNER, J.** (1995). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós. Buenos Aires.
- BRUNER, J.** (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid.
- BUENAVENTURA, C.** (2000). Proyecto de Tesis de Maestría: Las intenciones educativas en la enseñanza de las ciencias sociales: un análisis de las tareas escolares en el 2do.ciclo de Educación General Básica. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- CARLI, S.** (1999). “Escuela Nueva y psicoanálisis. El tiempo de la infancia en la historia cultural argentina”. En Ascolani, A.: *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Ediciones El Arca. Buenos Aires.
- CARLI, S.** (1999). “Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación”. En Puiggrós, A. (directora). *Democracias, dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII. Galerna. Buenos Aires.
- CARUSO, M. e I. DUSSEL** (1996). *De Sarmiento a los Simpson. Conceptos para pensar la educación*. Kapelusz. Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C.** (1990). *El mundo fragmentado*. Altamira. Bs. As.
- CASTORIADIS, C.** (1996). “La crisis actual del proceso identificatorio”. En *Zona Erógena. Revista Abierta de Psicoanálisis y Pensamiento Contemporáneo*. Primavera. 31. Pp- 37-40. Buenos Aires.
- CASTORINA, J., H. CASÁVOLA, y otros** (1984). “El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos”. En *Psicología Genética de Castorina*. José A. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- CLAVET, S. y N. GONZÁLEZ** (1999). *Ética. Apuntes para la educación polimodal y la formación docente*. Homo Sapiens. Rosario.
- DE LA CRUZ, M.** (1995). “Recursos cognitivos en sectores sociales marginales: ¿Huellas del ‘Bricoleur’?”. En Schlemenson, S. (compilador). *Cuando el Aprendizaje es un Problema*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- DE LA VEGA, E.** (2000). “La escuela como ámbito inclusivo. Experiencia

- de integración de un niño con síndrome de X Frágil”. En *Revista Aula Hoy*. Nº 19. Homo Sapiens. Rosario.
- DE LA VEGA, E.** (2000). “Problemas Escolares, Síntoma y Subjetividad”. *Revista Aula Hoy*. Nº 21. Homo Sapiens. Rosario.
- DE LA VEGA, E.** (2003). “La escuela, el sujeto del conocimiento y las jerarquías del saber”. En Belgich, H. *Escuela, Violencia y Niñez. Nuevos Modos de Convivir*. Homo Sapiens. Rosario.
- DE LA VEGA, E.** (2005). *Genealogía de la educación especial en la Argentina. La constitución del dominio de la anormalidad en el ámbito de la educación*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- DE LA VEGA, E.** (2005). “Micropolítica institucional y mecánica del poder en la escuela”. En Boggino, N. *Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Homo Sapiens. Rosario.
- DELEUZE, G. y F. GUATTARI** (1992). *Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós. Barcelona.
- DEVALLE DE RENDO, A. y V. VEGA** (1999). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires. Aique.
- DONZELLOT, J.** (1990). *La Policía de las familias*. Pre-textos. Valencia.
- EDWARDS, D. y N. MERCER** (1988). *El conocimiento compartido*. Paidós/MEC. Madrid.
- ELIAS, N.** (1988). *El Proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ELICHIRY, N.** (1990). “Escuela y apropiación de contenidos”. En *Propuesta Educativa*. Año 2. Nº 3/4. Flacso. Buenos Aires.
- ELICHIRY, N.** (2000). *Fracasoe escolar ¿Fracaso de quién?* Mimeo.
- ELICHIRY, N.** (2002). *El sujeto educativo en las prácticas de investigación psicológica*. Mimeo.
- FILMUS, D.** (1997). *Los condicionantes de la calidad educativa*. D. Filmus (compilador). Novedades Educativas. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M.** (1986) *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Siglo XXI. México.
- FOUCAULT, M.** (1996) *Genealogía del racismo*. Altamira. Bs As.
- FOUCAULT, M.** (1996) *Tecnologías del yo*. Paidós/ICE-UAB. Barcelona.
- FOUCAULT, M.** (2000) *Los Anormales*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

- FREUD, S.** (1979) (1992). *Obras Completas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. (varios tomos) (1992) “Dinámica de la transferencia”. (1979) “La interpretación de los sueños”. (Tº IV y V). (1979) “Más allá del principio del placer”. (Tº XVIII). (1979) “Psicología de las masas y análisis del yo”. (Tº XVIII). (1979) “Tres ensayos para una teoría sexual”. (Tº VII).
- GARAY, L. y GEZMET, S.** (2000). *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- GARCÍA CANCLINI, N.** (1994). *Consumidores y ciudadanos*. Grijalbo. México.
- GARCÍA SALORD, S. y VANELLA, L.** (1992) *Normas y valores en el salón de clases*. Siglo XXI. México.
- GARCÍA, R.** (1997). “Piaget y el problema del conocimiento”. En *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Gedisa Editores. Barcelona.
- GILLY, M.** (1988). “Interacción entre pares y construcciones cognitivas: modelos explicativos”. En *Interactuar y conocer*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- GUATTARI, F.** (1995). *Cartografía del Deseo*. La Marca. Buenos Aires.
- INHELDER, B. y otros.** (1975). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Editorial Morata. Buenos Aires.
- JAMESON, F.** (1992). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós. Buenos Aires.
- LACAN, J.** (1984). *El seminario. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Paidós. Barcelona.
- LACAN, J.** (1991). *Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*. Paidós. Barcelona.
- LAPASSADE, G.** (1983). *Autogestión pedagógica*. Gedisa. Buenos Aires.
- LÓPEZ MELERO, M.** (2002). “Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización”. En *Equidad y calidad para atender a la diversidad*. 1er. Congreso Internacional de Integración de niños con discapacidad a la escuela común. Fundación Claudina Thévenet. Espacio. Buenos Aires.
- LUS, A.** (1996). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós. Buenos Aires.
- LYOTARD, J. F.** (1989). *La condición postmoderna*. REI. Buenos Aires.

- MADDONNI, P. y N. AIZENCANG.** *El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa*. Mimeo.
- MANNONI, M.** (1983). *Un lugar para vivir*. Editorial Crítica. Barcelona.
- MANNONI, M.** (1986). *La educación imposible*. Siglo XXI. México.
- MANNONI, M.** (1990). “Arminda Aberasturi”. En *Diarios Clínicos I*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- MANNONI, M.** (1987). *El niño, su “enfermedad” y los otros*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- MARENGO, R.** (1991). “Estructuración y consolidación del poder normativizador: el Consejo Nacional de Educación”. En A. Puiggrós (directora) *Historia de la Educación en la Argentina. Sociedad Civil y Estado en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Tomo I. Galerna. Buenos Aires.
- MC LAREN, P.** (1998). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XXI. México.
- MENIN, O.** (1997). *Problemas de aprendizaje ¿Qué prevención es posible?* O. Menin (coordinador). Homo Sapiens. Rosario.
- MENIN, O.** (1999). *Proyecto institucional para la formación docente. Una experiencia alternativa: el MEB*. Homo Sapiens. Rosario.
- PARADISO, J. C.** (1996). “Intersectorialidad e interdisciplinariedad en salud”. En Congreso *La salud en el municipio de Rosario*. V. 1. Secretaría de Salud Pública. Rosario.
- PERRET CLERMONT, A.** (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- PERRET CLERMONT, A. y M. NICOLET** (1992). *Interactuar y conocer*. Mino y Dávila. Buenos Aires.
- PIAGET, J.** (1978). *Introducción a la epistemología genética*. Tomo I. Paidós. Buenos Aires.
- PIAGET, J.** (1974). *Seis estudios de psicología*. Corregidor. Buenos Aires.
- POZO MUNICIO, J. I.** (1999). *Aprendices y maestros*. Alianza. Madrid.
- PUIGGRÓS, A.** (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Galerna. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A.** (1998). *Qué pasó en la educación argentina desde la Conquista hasta el Menemismo*. Kapelusz. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A.** (1995). *Historia de la educación en Iberoamérica*. A. Puiggrós (compiladora). GV. México/Miño y Dávila. Buenos Aires.

- PUIGGRÓS, A.** (1990). "Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema argentino". En *Historia de la Educación en la Argentina*. Tº I. Galerna. Buenos Aires.
- RODULFO, R.** (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Paidós. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ INIESTA, T.** (1994). *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- SCHLEMENSON DE ONS, S.** (1995). *Cuando el aprendizaje es un problema*. S. Schlemenson de Ons (compiladora). Miño y Dávila. Buenos Aires.
- SKLIAR, C.** (2005). *Y si el otro no estuviera ahí. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- TERRIGI, F. y R. BAQUERO** (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En el Dossier 'Apuntes Pedagógicos. Revista Apuntes'. UTE/ CTERA. Buenos Aires.
- TORRES SANTOME, J.** (1991). *El currículum oculto*. Morata. Madrid.
- UNESCO** (1966). *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. (1988) *Examen de la Situación Actual de la educación especial*. Solar-Hachette. Paris.
- VARELA, J. y F. ALVAREZ URÍA** (1991). *Arqueología de la Escuela*. La Piqueta. Madrid.
- VERA, R.** (1985). *Orientaciones básicas de los talleres de educadores*. PIIE. Mimeo. Chile.
- VYGOTSKY, L.** (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. México.
- VYGOTSKY, L.** (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Pléyade. Buenos Aires.
- WACQUANT, L.** (2000). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad en los comienzos del milenio*. Manantial. Buenos Aires.
- WINNICOTT, D.** (1972). *Realidad y Juego*. Granica. Buenos Aires.



Promover proyectos o programas de construcción de convivencia y de prevención de violencia en el ámbito escolar conlleva comprender y analizar los diferentes componentes de la trama de producción y la lógica de construcción de las escenas violentas desde el paradigma de la complejidad.

La violencia, como todos los fenómenos humanos y sociales, es fruto de un complejo interjuego de dimensiones diferentes y complementarias que interactúan entre sí, y no puede reducirse a análisis simples, monocausales y lineales.

En este libro se presentan y analizan, en primer lugar, los anudamientos teóricos y doctrinales vinculados a las problemáticas de la diversidad, del aprendizaje, de los problemas escolares (en el aprendizaje y la conducta) y del trabajo docente en los contextos educativos actuales; y, en segundo lugar, se interroga a dicha práctica en lo que concierne a las formas concretas de abordaje de los problemas escolares, sus estrategias y sus dispositivos de intervención, a través de la presentación de casos.

ISBN 950-808-482-0



9 789508 084828